

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**EDUCACIÓN DE ADULTOS, SUBJETIVIDAD Y  
TRANSFORMACIONES SOCIALES: IMPACTO  
SOCIAL, HUMANO Y ECONÓMICO DE LA  
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**  
**PRESENTADA POR**

**Fabio Daniel Etcheverría Arroyo**

Bajo la dirección de la doctora

María Josefa Cabello Martínez

**Madrid, 2009**

- **ISBN: 978-84-692-6714-1**



*UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*

Tesis Doctoral  
**EDUCACIÓN DE ADULTOS, SUBJETIVIDAD  
Y TRANSFORMACIONES SOCIALES**  
Impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas

*Dra. María Josefa Cabello Martínez*  
*Directora*

*Fabio Daniel Etcheverría Arroyo*  
*Doctorando*

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**Madrid – 2007**

## INDICE

INDICE.....	2
A MODO DE APERTURA.....	5
INTRODUCCION.....	10
A. Educación y sociedad.....	17
B. Productividad de la Educación de Personas Adultas.....	19
C. Educación y personas adultas: la percepción de una realidad ...	20
D. Hacia dónde emprendemos el camino .....	22
 <b>I. Parte</b>	
 <b>1. EDUCACIÓN EN LAS PERSONAS ADULTAS: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD</b>	
<b>1.1. PRESENCIA DE LO EDUCATIVO EN LA IDENTIDAD: PERSONAL Y SOCIAL...</b>	29
1.1.1. Análisis de la identidad: una aproximación heurística.....	30
1.1.2. Proceso de subjetivación en la cultura común.....	33
<b>1.2. SENTIDOS DE LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA COMÚN ¿CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SUBJETIVIDAD DE LAS PERSONAS ADULTAS?</b>	
1.2.1. El optimismo acerca del progreso de las Personas y la Sociedad.....	41
 <b>2. IMPACTO PRODUCTIVO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS</b>	
<b>2.1. RELACIÓN ENTRE PROCESO PRODUCTIVO, ESTRUCTURA ECONÓMICA SOCIAL Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....</b>	47
2.1.1. Concepción de la Teoría del Capital Humano.....	47
2.1.2. Pensamiento económico social en educación.....	49
2.1.3. Relaciones entre proceso educativo y proceso productivo.....	55
<b>2.2. TRANSFORMACIONES DE LA REALIDAD SOCIO ECONÓMICA: APORTACIONES DE DIVERSAS PERSPECTIVAS.....</b>	57
2.2.1. La sociedad industrial y sus paradigmas.....	57
2.2.2. La educación como inversión: teoría del Capital Humano.....	59
2.2.3. De la fábrica hacia la educación o crítica radical marxista.....	61
2.2.4. Lo educativo como filtro social o crítica credencialista.....	62

<b>2.3. CONTEXTOS ACTUALES: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>63</b>
2.3.1. La teoría de la segmentación de los mercados laborales.....	65
2.3.2. Teoría institucionalista.....	67
<b>2.4. ACTIVIDADES PRODUCTIVAS Y CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS COMO ACTORES DE PRODUCCIÓN.....</b>	<b>69</b>
2.4.1. La producción económica y la demanda educativa.....	69
2.4.2. La producción social y cultural de los adultos.....	72
<b>2.5. TENDENCIAS EN LAS POLITICAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SU PRODUCTIVIDAD ECONÓMICA, SOCIAL Y CULTURAL.....</b>	<b>74</b>
 <b>3. RECONSTRUIR EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: NUEVOS REFERENTES</b>	
<b>3.1.RESIGNIFICAR LA CIUDADANÍA PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2. EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA.....</b>	<b>83</b>
<b>3.3. CONFIGURACION DE LA EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS EN ESPAÑA.....</b>	<b>86</b>
3.3.1. Educación de Personas Adultas como componente del desarrollo personal y social.....	93
3.3.2. De las denuncias a las tendencias de futuro.....	100

## **II. Parte**

<b>4. ADULTOS EN EL ROL SOCIAL DE APRENDER: IMPACTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA</b>	
<b>4.1. CONTEXTO SOCIAL DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS.....</b>	<b>107</b>
4.1.1. Alcalá de Henares: Característica Sociodemográfica.....	110
4.1.2. Oferta Educativa Para las Personas Adultas.....	112
4.1.2.1. Educación Presencial.....	115
4.1.2.2. Educación a Distancia.....	118
4.1.3. Contextualización Institucional de Referencia: CEPA.....	122
4.1.4. Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA).....	124
<b>4.2. LA INVESTIGACIÓN: LOS SENTIDOS OTORGADOS A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....</b>	<b>127</b>
4.2.1. De los Sentidos a la Construcción del Conocimiento.....	127
4.2.2. Diseño Técnico y Dimensiones de Análisis.....	130

## **5. RECUPERANDO LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: INDICADORES Y VOCES PROTAGONISTAS**

<b>5.1. EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO ACTIVIDAD SOCIALMENTE PRODUCTIVA</b>	
<b>5.2. IMPACTO DE LA EFICIENCIA SOCIAL</b>	
<b>DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....</b>	141
5.2.1. Fortalecimiento de Capacidades Adquiridas.....	143
5.2.2. Concientización acerca de la Salud.....	145
5.2.3. Consumo.....	151
5.2.4. Medios de Información.....	154
5.2.5. Educación y entorno interpersonal vinculado a los hijos.....	160
5.2.6. Conflictos interpersonales del entorno.....	165
5.2.7. Uso y empleo de soportes tecnológicos.....	168
5.2.8. Comunicación escrita.....	169
5.2.9. Situaciones cotidianas vinculadas a la matemática.....	171
5.2.10. Situaciones cotidianas vinculadas al medioambiente.....	174
5.2.11. Situaciones cotidianas vinculadas al medio laboral.....	177
5.2.12. Organizaciones sociales.....	180
<b>5.3. ENTORNO ECONÓMICO Y SOCIO – LABORAL DE LA EDUCACIÓN</b>	
<b>DE PERSONAS ADULTAS.....</b>	182
5.3.1. Situación y tendencia laboral de los adultos encuestados.....	185
5.3.2. Variaciones económicas vinculadas a los estudios de la ESPA....	194
5.3.3. La proyección social desde la trayectoria educativa.....	197
<b>5.4. EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS: REDEFINIDA</b>	
<b>POR LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS.....</b>	201
5.4.1. El grupo clase y su influencia en la experiencia.....	205
5.4.2. La formación de los maestros de adultos.....	210
5.4.3. Los contenidos de la clase y la información recibida para	
economizar tiempos.....	214
5.4.4. De horarios, módulos y duración de la ESPA.....	218
<b>5.5. IMPACTO Y REPRESENTACIÓN DE LA TENDENCIA DE CAMBIO</b>	
<b>EN LA EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS.....</b>	223
5.5.1. Economía del conocimiento y desafío ante los cambios.....	225
 <b>6. OTRAS VOCES: FACTORES DE INCIDENCIA EN EL ABSENTISMO</b>	
<b>6.1. LA DECISIÓN DE ‘VOLVER A ESTUDIAR’:</b>	
<b>MOTIVOS Y EXPECTATIVAS SOBRE LA ESPA.....</b>	233
<b>6.2. ABSENTISMO EN LA ESPA: UNA PROBLEMÁTICA MULTI-REFERENCIAL.....</b>	238
6.2.1. Causas personales.....	240
6.2.2. Causas socio-económicas culturales.....	242
6.2.3. Causas vinculadas al Centro.....	248
<b>6.3. REPRESENTACIONES ACERCA</b>	
<b>DE LA RESPONSABILIDAD ANTE EL ABSENTISMO.....</b>	251

A MODO DE CONCLUSIÓN PARA CONTINUAR.....	256
ANEXOS – Instrumentos de Recolección de la Información.....	268
BIBLIOGRAFÍA.....	279

## A MODO DE APERTURA

*Como autor no soy capaz de traducirme a mí mismo. Si lo intento, acabo escribiendo otra cosa. Es un poco de magia y misterio de los idiomas. Cambiar un idioma es como cambiar el mundo, y en cada mundo vemos y sentimos los mismos sentimientos con ritmos, texturas y tonalidades distintas. No podemos permanecer neutrales. En cada mundo nos comprometemos de manera diferente con la realidad o con la fantasía.*

Max-Neef: 1986

La elección de la Educación de Personas Adultas como tema central de esta tesis es producto de conjugar lo aprendido a lo largo de la vida y lo abordado en mi trayectoria profesional. Este camino recorrido es el área de la formación de adultos.

Por tanto, considero que la elección de un determinado objeto de conocimiento no se da por mera casualidad, sino que está vinculado a la trayectoria de vida. Lo que en mi etapa adolescente se expresó como vocación hacia el trabajo con grupos de personas, en la adultez se manifiesta como una búsqueda de profesionalización docente y realización personal.

Esta trayectoria constituye el referente de ciertas convicciones frente a los problemas de la realidad. Una realidad entendida como un entramado cultural, político y económico complejo para comprender e interpretar, pero próxima en la acción desarrollada en la cotidianidad. Una realidad protagonizada desde la multi-referencialidad de las personas: adulto trabajador, adulto educador, adulto ciudadano, adulto político, adulto hijo, adulto jubilado, adulto productor, adulto viudo... adulto persona. Ese adulto representa una de las dimensiones del objeto de conocimiento de la tesis, porque es protagonista de la realidad social y, a la vez es protagonista singular de una práctica social instituida: la Educación de Personas Adultas. A través de ella pretendo analizar y comprender las

contradicciones, desesperanzas, ilusiones, proyectos y utopías de los cambios personales y las transformaciones de la sociedad.

En otras palabras, al plantear el objeto de conocimiento sentí la necesidad de comprender cómo los mismos adultos, en el rol de sujetos de la educación, interpretan los procesos educativos y valoran su impacto como aprendizaje a lo largo de la vida.

### **Adultos, cambios y optimismo pedagógico**

Desde esta perspectiva del adulto y la educación, el 'optimismo pedagógico' me ayuda a delimitar el objeto de estudio; dado que sintetiza la visión de la educación como dinámica de cambio, tanto social como individual. Si bien desde hace algunas décadas gran parte de la literatura pedagógica ha insistido en desmontar esta relación causal tan directa y unidimensional -poniendo en evidencia, por ejemplo, el fracaso de la educación formal como instancia decisiva en el acceso a 'la cultura' de las capas sociales menos favorecidas-, lo cierto es que esta concepción de la educación sigue operando como presupuesto fuertemente consolidado tanto en el discurso imaginario popular, como en gran parte de quienes toman decisiones en ámbitos educativos.

Centrándonos en la Educación de Personas Adultas, lo anterior no implica negar el significado que tiene la variable educación en los procesos de cambio, sea la dimensión que ésta adquiera y el contexto desde el cual se la propone. Significa justamente asumirla como práctica social y, desde allí, conjugarla con otro conjunto de factores a fin de promover y facilitar el cambio personal, pero también para interpretar su impacto en la sociedad.



En este sentido, muchos adultos ponderan con desmesura los efectos de la acción educativa para el logro de cambios y eso trae aparejado otro problema: la simplificación del análisis respecto de la situación a cambiar. En otras palabras, se aplica la misma lógica pero en sentido inverso: si la solución de los problemas viene por el camino de la educación, entonces los problemas se originan por su carencia. Por lo tanto –como expresan los adultos entrevistados en la investigación- hay que estudiar..., hay que recuperar esa etapa perdida..., sin educación no somos nadie..., hay que completar ese proceso de educación formal... Y sobre la Educación de Personas Adultas se depositan un cúmulo significativo de expectativas y resultados esperados.

Pero, forzando aun más este razonamiento podría agregar otra consecuencia de la acción educativa: la ausencia de los resultados esperados no puede menos que ser analizada desde la misma perspectiva. Es decir, falló la acción educativa implementada. Con lo cual se retroalimenta el proceso de la Educación de Personas Adultas y su impacto en las posibilidades de cambio.

De esta manera, entendí cómo es construido este preconceito acerca de la educación como instrumento privilegiado para el cambio que esperan los adultos, en su trayectoria de vida: anticipa y reduce las estrategias del cambio personal, social y económico; limita el análisis del problema y –en tanto forma parte del sistema de creencias del cual se parte- inevitablemente se convierte en criterio para interpretar la experiencia educativa. Es decir, los fracasos o las faltas de oportunidades de ayer, antes que debilitar las convicciones, las refuerzan, por eso hoy se necesita nuevas acciones educativas.

Por ello, concretamente para el campo de la Educación de Personas Adultas, el optimismo pedagógico, sirve como analizador desde el cual

revisar la forma en que la acción educativa se asume en la trayectoria de los adultos.

### **La productividad social, humana y económica de la educación en las personas adultas.**

A la premisa del optimismo pedagógico en la Educación de Personas Adultas, se suman dos hechos que han orientado el planteamiento y desarrollo de la investigación.

Por un lado, los intelectuales siguen discutiendo, de forma precisa, los enfoques economicistas que reducen la educación a la mera condición de factor de producción. Por otro, el potencial de cambio que prometen los inéditos camuflajes sociales, expresados como nuevas alternativas en la sociedad del conocimiento, o referidos en la calidad total o en la formación polivalente; pero que en el fondo continúan manteniendo la teoría del capital humano. Sin necesidad de explicitar más estos acontecimientos de referencia, intentamos demostrar la vigencia de la subordinación unidireccional de lo educativo -aun cuando los sujetos del aprendizaje son las personas adultas- a los procesos capitalistas de producción, a pesar de su pretendida sutileza para disimular la imposición de formas directas de regulación mercantil de los derechos sociales de los ciudadanos. Este intento nos motivó hacia el objetivo de la investigación expresado en los siguientes términos:

*Analizar el impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas, en su relación con el proceso más amplio de transformaciones sociales y cambios personales, investigando para ello las valoraciones que los propios adultos -en su rol de alumnos de la ESPA- configuran acerca de la eficiencia social, el entorno económico y socio-laboral y los niveles de confianza lograda en el proceso de formación, y se manifiesta en la constitución social de la subjetividad.*

En este marco, la delimitación del estudio considera dos opciones metodológicas: una, porque la hemos centrado desde las propias miradas de los adultos, en un rol institucional de alumno y que el propio adulto lo expresa como un proceso de formación desfasado de su edad cronológica. Y, la segunda opción porque la hemos focalizado en el marco de un programa de formación (Educación Secundaria para Personas Adultas - ESPA) sobre el cual se ancla el proyecto de vida profesional y/o personal de las personas adultas. Adultos socialmente productivos y productividad de la Educación de Personas Adultas es el planteamiento de la tesis.

Por último, quiero incidir en que esta etapa de formación profesional ha correspondido con la intención de fortalecer el complejo movimiento de la acción y la reflexión en el campo educativo; es decir, en el mismo proceso de hacer, teorizar y volver a hacer el proceso pedagógico, sea desde las instituciones educativas o sea desde los procesos que, además de la producción de bienes materiales, producen también bienes espirituales y culturales. Defino este objetivo, precisamente porque creo en la necesidad de apelar a la razón para comprender la compleja trama de la realidad. Creo en las posibilidades de la acción social significativa y en la política transformadora, sin necesidad de ser arrastrado hacia los rápidos mortales de las utopías absolutas. Creo en el poder liberador de la identidad de la persona como construcción social y manifestación de la subjetividad de ser adulto.

***FABIO DANIEL ETCHEVERRÍA ARROYO***

## INTRODUCCIÓN

*La democracia ha fracasado porque hay demasiada gente que la teme. Creen que el bienestar y la felicidad son tan escasos, que resulta imposible –y quizá indeseable– creer en un mundo de personas prósperas y libres... Sin embargo, este mundo con todas sus contradicciones, aún puede salvarse, aún puede renacer; pero no recurriendo al capital, el interés económico, la propiedad y el oro.*

Du Bois: 1975

En el entramado de las sociedades, la educación conlleva la ardua tarea de tratar tensiones y paradojas. Realidad emergente de una trayectoria histórica donde las ideologías se conjugan con las acciones de las personas en sus diferentes roles sociales de ciudadanos, políticos, padres, educadores, trabajadores, entre otros. Una realidad que pugna, entre discursos y realizaciones, hacia la creación de un nuevo orden cultural.

Sin pretender eufemismos pedagógicos, que se conjuguen en los extremos del optimismo y el pesimismo educativo, procuramos comprender la construcción hegemónica de la educación y el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida<sup>1</sup>. Sin embargo, ningún proceso de construcción de hegemonía política y social puede prescindir de una resignificación de discursos y categorías conceptuales a través de los cuales la realidad puede ser aprehendida. El lenguaje como construcción cultural del ser humano, restringe la esfera de lo posible, al permitir o impedir que ciertos acontecimientos de la realidad puedan ser conocidos e interpretados por otras personas; y, ello se constituye en principio de proclamación para ciertos proyectos políticos de transformación social.

Mientras se producen nuevas categorías lingüísticas, otras resurgen con nuevos significados para dar cuenta de la representación social de la realidad protagonizada desde el hacer cotidiano. De este modo,

---

<sup>1</sup> Estas expresiones, más allá de los significados conceptuales, tienen un sentido contextual por cuanto señalan las prioridades en los discursos de las políticas actuales de la Educación Permanente y la Educación de Personas Adultas.

parafraseando los textos de Tadeu da Silva, podemos entender el neoliberalismo en la educación, a partir de ciertas estrategias retóricas: "1. el desplazamiento de las causas: el eje de análisis de lo social es transferido del cuestionamiento de las relaciones de poder y de desigualdad hacia el gerenciamiento eficaz de los recursos; 2. la culpabilización de las víctimas: la miseria y la pobreza resultarían supuestamente de elecciones y decisiones inadecuadas por parte de los miserables y los pobres; 3. la despolitización y naturalización de lo social: las presentes condiciones estructurales y sociales son vistas como naturales e inevitables, al mismo tiempo que son abstraídas de su conexión con relaciones de poder y dominación; 4. la demonización del espacio público y la santificación del privado: el mercado y la esfera privada son tomados como modelos de todo lo que es bueno y eficiente, mientras que lo estatal y lo público son vistos como la síntesis de todo lo que es malo e ineficiente; 5. la extinción de la memoria y de la historia: la tendencia a reprimir y a silenciar las raíces históricas y, con ello, las historias de sometimiento y resistencia, 6. la recontextualización discursiva: las categorías y el léxico de las luchas democráticas son selectivamente reciclados y reincorporados, obviamente, después de haber sido su contenido debidamente higienizado." (Tadeu da Silva, 1997:148) Estas expresiones retóricas ilustran el escenario cultural y político, desde donde se hace eco el pensamiento convergente de ciertos sectores de la sociedad del Siglo XXI. No obstante, dichas expresiones no configuran de manera total la representación acerca de las claves que definen el contexto educativo en la actual sociedad; es decir, queda siempre un margen para el pensamiento y la acción crítica.

Una evidencia de ello son las actuales movilizaciones sociales y procesos de transformación de las sociedades, donde los discursos crean y re-significan categorías conceptuales que intentan otorgar nuevos sentidos a lo social, lo político y, particularmente lo educativo.

Por lo tanto, la realidad social es escenario de un proceso de cambio equivalente a la transformación que supuso el paso de la sociedad agrícola a la sociedad industrializada, donde están sucediendo acontecimientos tales como: la revolución de la tecnología de la información y la sociedad del conocimiento; el impacto del comportamiento demográfico por transformación poblacional (envejecimiento, disminución de natalidad, movimientos migratorios, etc.); la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el desarrollo de movimientos sociales y culturales como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo, entre otros. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenan han creado una nueva estructura social dominante: la sociedad red; una nueva economía: la economía informacional global y una nueva cultura: la cultura de la diversidad sin fronteras. Fenómenos todos ellos que nos tienen perplejos y bastantes desorientados, a veces, y que nos retan a buscar otros resultados.

Así, la existencia de este conjunto de transformaciones que se articulan históricamente implican a las tecnologías de la información como instrumentos de trabajo y al informacionalismo como el modo de desarrollo en el que la información substituye a la mano de obra como factor determinante. En esta perspectiva la generación de riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales han pasado a depender de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas, constituyendo la tecnología de la información el núcleo de esta capacidad. La tecnología de la información ha sido la herramienta indispensable para la puesta en práctica efectiva de los procesos de reestructuración económica. De capital importancia fue su papel al permitir el desarrollo de redes interconectadas. Esta lógica de redes transforma los ámbitos básicos de la vida social y económica.

Las redes de capital, trabajo, información y mercados enlazaron mediante la tecnología las funciones, las personas y las localidades poderosas del

mundo; a la vez que desconectaban de sus redes a aquellas poblaciones y territorios desprovistos de valor e interés para la dinámica del capitalismo global. Ello conduce a la exclusión social y la irrelevancia económica de segmentos de sociedades, áreas de ciudades, regiones y países enteros, que constituyen lo que se ha denominado el Cuarto Mundo: a la riqueza que se acumula responde la pobreza con mayores tasas de crecimiento.

Sin embargo, las sociedades no son sólo resultado de la transformación tecnológica y económica, ni cabe limitar el cambio social a crisis y adaptaciones institucionales. Casi al mismo tiempo que se desencadenaban los procesos anteriores comenzaron a nacer vigorosos movimientos sociales: ecologismo, feminismo, defensa de los derechos humanos, antimilitarismo, liberación sexual, igualdad étnica y democracia de base. Por tanto, la revolución de la tecnología, la reestructuración de la economía hacia la mundialización y los nuevos movimientos sociales convergieron hacia una redefinición de las relaciones de producción, poder y experiencia sobre las que se basan las sociedades. Las relaciones de producción se han transformado. Sin duda, son capitalistas, pero se trata de un nuevo capitalismo que Castells (1998) denomina "informacional".

En este nuevo sistema de producción se redefine el papel del trabajador. La cualidad crucial para diferenciar a dos tipos de trabajadores de este nuevo capitalismo es la educación y la capacidad de acceder a niveles superiores de educación; esto es, capacidad para la incorporación permanente de conocimiento e información, el saber general y específico, el aprender a aprender. El concepto de educación debe distinguirse del de cualificación. Ésta puede quedarse obsoleta rápidamente por el cambio tecnológico y organizativo. Sin embargo, la educación en esta nueva sociedad es el proceso mediante el cual las personas adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación.

Un rasgo distintivo adicional de este nuevo capitalismo es la prevalencia de los "mercados financieros globales"; éstos, junto con sus redes de gestión, son el capitalismo real. Las redes financieras globales son el centro nervioso del capitalismo informacional.

Una primera repercusión de ello en las relaciones de clases, es la desigualdad social en cuanto a renta y posición social. Desde esta perspectiva, el sistema se caracteriza por una tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización social. Ello puede argumentarse a partir de tres factores: una diferenciación fundamental entre dos tipos de trabajadores dependiendo del acceso a la educación; la individualización del trabajo que socava su organización colectiva y, por último, la desaparición gradual del Estado de bienestar.

Un segundo significado de estas nuevas relaciones de clase hace referencia a la exclusión social. En el nuevo sistema de producción, un número considerable de personas, probablemente en una proporción cada vez mayor, carece de valor lo mismo como productores que como consumidores.

Un tercer modo de comprender las nuevas relaciones de clase se refiere a quiénes son los productores y quiénes se apropian de la producción de bienes y servicios. Si la innovación es la principal fuente de la productividad, el conocimiento y la información son los materiales esenciales del nuevo proceso de producción y la educación es la cualidad clave del trabajo, los nuevos productores del capitalismo son los generadores de conocimiento y los procesadores de información.

Pero la innovación no surge en aislamiento. Es parte de un sistema en el que la gestión de las organizaciones, el procesamiento del conocimiento y la información, y la producción de bienes y servicios están entrelazados. Las divisiones sociales verdaderamente fundamentales en la era de la información son: primero, la fragmentación interna de la mano de obra entre productores informativos y trabajadores genéricos reemplazables.



Segundo, la exclusión social de un segmento significativo de la sociedad compuesto por individuos marginados, pobres, no consumidores, no votantes. Y tercero, la separación entre la lógica de mercado de las redes globales de los flujos de capital y la experiencia humana de las vidas de los trabajadores.

Las relaciones de poder también están siendo transformadas por los procesos sociales anteriores. La principal transformación concierne a la crisis del Estado-nación como entidad soberana y la crisis relacionada de la democracia política, que es sustituida en sus funciones por la democracia formal, representativa. Las batallas culturales son las batallas del poder en la era de la información. Se libran primariamente en los medios de comunicación y por los medios de comunicación, pero éstos no son los que ostentan el poder. El poder, como capacidad de imponer la conducta, radica en las redes de intercambio de información y manipulación de símbolos, 'imperialismo cultural' que relacionan a los actores sociales, las instituciones y los movimientos culturales, a través de iconos, portavoces y amplificadores intelectuales.

En una sociedad como ésta de cambio vertiginoso y confuso, de códigos que universalizan, de flujos globales de riqueza, de poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social. No se trata de una tendencia nueva, ya que la identidad (grupala, étnica, religiosa o regional) ha estado en el origen mismo del significado social; pero sí es cada vez más frecuente que las personas no construyan su significado en torno a lo que hacen, sino por lo que son o creen ser.

Nuestra sociedad se estructura cada vez más en torno a bipolaridades, como lo ilustran los casos de luchas sociales u oposiciones políticas; entonces los grupos sociales y las identidades particularistas se alienan y ven a la otra persona como un extraño, y al final hasta como una amenaza. En este marco la fragmentación social se extiende y las

identidades se vuelven más singulares, dificultando la posibilidad de compartirlas; pero no por eso dejan de recrear la sociedad. El alcance del cambio y transformación histórica, la cultura y el pensamiento de nuestro tiempo avocinan la tendencia de la sociedad.

Ese destino es parte del protagonismo, promovido por la constitución social de la subjetividad; claro que interpretar su configuración no es una cuestión meramente comunicacional. Las palabras nos construyen, el lenguaje es la base material del pensamiento y entre ambos existe una unidad inseparable: pensamos con palabras y las palabras nos piensan. Poner en palabras la experiencia educativa, no es sólo transmitir un conocimiento ya existente, sino, en cierta medida, se trata de producir una nueva experiencia de aprendizaje.

En este marco, procuraremos comprender ***la productividad social, humana y económica de la educación en las personas adultas***, como impacto de la experiencia educativa y repercusión de un proceso de construcción social de nuevas subjetividades. Es en otras palabras, desde la recuperación de las propias voces de quienes han culminado un proceso de formación (Educación Secundaria para Personas Adultas), desde donde esperamos develar el impacto social, humano y económico sobre el que se asienta la potencial democratización y funcionalidad de la educación pública, y analizar los rasgos de un modelo institucional, que paradójicamente, está orientado a garantizar el derecho de la educación pública de las mayorías (democratización de saberes universales); a la vez que se encuentra con el reto de hacerlo desde la democracia cultural y la atención a la diversidad de las minorías.

Esta perspectiva, pretendidamente crítica y, quizás, utópica, encuadra la investigación, como desafío a trabajar por una sociedad que recupere la dimensión del ser humano como ser social, como persona protagonista en la construcción de un contexto menos discriminatorio, menos des-

humanizador y más justo. Estas expresiones tienen el eco de las afirmaciones pronunciadas por Freire, quien trae a la memoria de lo que compartimos ese deseo de que “pensar en la historia como posibilidad es reconocer la educación como una posibilidad. Significa que, si bien la educación no puede lograrlo todo, sí tiene algunos logros a su alcance... Uno de los desafíos a los que nos enfrentamos los educadores es descubrir qué resulta históricamente factible en la línea de contribuir a la transformación del mundo, originando un mundo más redondeado, menos anguloso, más humano.” (Freire y Donaldo, 1996: 222)

Y, sí, creo, a pesar de una larga tradición de errores intelectuales a veces trágicos, que observar, analizar y teorizar es un modo de ayudar a construir un mundo diferente y mejor. No proporcionando respuestas, porque éstas deben ser singulares en su contexto, sino planteando algunos ejes de reflexión relevantes que involucren a los mismos actores sociales y diferentes aristas de interpretación.

## **A. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

En el siglo XIX, el nacimiento e institucionalización de la educación de masas, vinculado a la necesidad de preparar a las mayorías para la disciplina del trabajo capitalista, ya apuntaba a la educación por objetivos definida en la génesis del capital, la empresa, la organización del trabajo. En las primeras décadas del siglo siguiente, la fábrica se constituye en el referente del modelo institucional, asumiendo los principios fordistas y tayloristas. Más tarde, a un nuevo modelo de producción y organización del trabajo corresponde la corporación toyotista. Así, la escuela ha respondido a los objetivos económicos del capital y a la modalidad predominante que asume la organización capitalista del trabajo. Doble mandato, doble correspondencia.

A modo de ilustración, podríamos acotar que nuestra sociedad permite que las culturas corporativas, materializadas y mediatizadas por la

sociedad global, reduzcan los fines de la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado y, en consecuencia, se educa para que sean los futuros trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos, como los ha definido Giroux. O como lo hace, en otras palabras, Freire, para quien “la sociedad se ve forzada a crear estructuras educativas que adormezcan la capacidad crítica de los alumnos, con miras a domesticar el orden social y asegurar así su perseverancia” (Freire, 1990:116)

En este sentido, la sociología crítica de la educación destaca que la calidad está estrechamente ligada a la distribución de los recursos materiales y simbólicos en la sociedad. Es decir, el carácter relacional de la calidad de la educación no se debe tan solo al hecho de que esta distribución obedece a un criterio de desigualdad que atraviesa las esferas de la clase social, del género y de la etnia, sino también al hecho de que la desigualdad de calidad forma parte de la lógica de un modelo social basado, precisamente, en la necesaria existencia de la desigualdad. Los desarrollos de Bourdieu y Passeron (1977) y de Carlos Lerena (1989), han demostrado que, desde la perspectiva de los grupos dominantes, un bien simbólico como la educación deja de tener valor cuando se distribuye de forma igualitaria y uniforme. No es tarea compleja percibir en la sociedad qué grupos reciben una educación de más calidad, cuando están definidas claramente las esferas de privilegio y dominación. Sin embargo, como plantean estos mismos autores y otros como Freire (1990), Giroux (1990), Gimeno (2001), en una concepción que critique las relaciones desiguales de poder en las cuales se sustenta el concepto de calidad, se podrán cuestionar y modificar los mecanismos existentes que producen y reproducen la distribución desigual del beneficio social, humano y económico de la educación en general y de la Educación de Personas Adultas en particular.

## **B. PRODUCTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

Estas reflexiones, llevadas al campo de la presente investigación, nos orientan a enfrentar algunos interrogantes iniciales: ¿Pretendemos una oferta educativa para personas adultas que sea espacio de práctica social y de ejercicio político, con un sentido amplio de la democracia como principio de la construcción cultural; o priorizamos un espacio de adquisición de habilidades restrictivas a la persona adulta como 'homo economicus'? ¿Queremos un proceso educativo sustentado en la lógica gerencial o en la de la esfera pública? ¿Es la educación permanente solo un eslogan de proyecciones discursivas liberales o pretende responder a una educación a lo largo de toda la vida, de la cual la Educación de Personas Adultas forma parte? ¿Cuál es el sentido otorgado a la productividad de la Educación de Personas Adultas, en tanto análisis de impacto social, humano y económico de los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida? ¿Qué papel juega en esto la valoración y la reflexión de los propios adultos? ¿Cuál es la proyección social de este impacto en el marco de una nueva subjetividad que otorgue sentido al 'ser adulto'? De las respuestas que vayamos construyendo y del sentido que demos a nuestra indagación para hallar tal respuesta, no sólo develaremos la idea de valor sobre lo humano y su educación, sobre lo social y su organización más justa; sino también, tendremos indicios para mejorar la relación pedagógica fundada en la propia enseñanza y aprendizaje, acorde a los valores que pretendemos alcanzar.

Una visión relacional, política e histórica sobre la productividad de la educación nos motiva a plantear ¿de qué forma se relaciona el impacto social, humano y económico de la educación de los diversos grupos subyugados con la de los grupos privilegiados de la sociedad? La productividad de la educación ¿es una construcción de identidad social y económica o el mero reflejo de las subjetividades de las personas adultas? Dichos interrogantes son considerados cruciales de resolver como encuadre sustantivo para cuestionar los modos actuales de la Educación

de Personas Adultas, no para sancionarlos o legitimarlos, sino para comprender y mejorar el impacto de dichos procesos educativos en el marco de lo social y lo económico.

Una perspectiva de análisis acerca de la educación (para qué, cómo, dónde y cuándo, quién y a quiénes se educa) implica preguntarse cómo la educación de personas adultas se construyó en relación con ciertas transformaciones en la estructura de clases y otros mecanismos de dominación (ideología, religión, género, etnia) Pensar políticamente en la educación a lo largo de toda la vida supone cuestionar diversas dimensiones de los procesos de formación que contribuyen a producir y reforzar relaciones dominantes de poder y dificultar las de contradicción y transformación.

El estudio del impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas, es un compromiso que procuramos asumir en función de principios efectivamente democráticos y sustancialmente orientados a una ciudadanía crítica. Dilucidar qué concepción prevalece en nuestro ámbito de estudio y favorecer el desarrollo de una concepción u otra es, por una parte, nuestra opción como protagonistas de los procesos de transformación hacia un nuevo orden cultural, pero también, por otro lado, es nuestra lucha con nosotros mismos, con y para otros como grupo social.

### **C. EDUCACIÓN Y PERSONAS ADULTAS: LA PERCEPCIÓN DE UNA REALIDAD**

La percepción de la realidad social y cultural constituye el marco de la vida cotidiana, pero las referencias de aquellas percepciones suelen pasar inadvertidas ante las formas en que nos relacionamos con ella. Es necesario problematizar lo obvio, cuestionar lo dicho y no-dicho, lo que forma parte de la cotidianidad, como medio de reflexión, de sentir la realidad desde diferentes perspectivas y de poder re-significar los sentidos otorgados a lo que nos rodea. Incluso es necesario preguntarse hasta qué punto las poderosas “formas” actuales de relacionarnos con la realidad actúan

como mediaciones capaces de condicionar nuestra percepción de lo real y lo posible. (Cabello, 2003)

Como se ha dejado entrever, este trabajo está guiado desde sus interrogantes iniciales por una preocupación centrada en la construcción de la identidad social, política, económica, cultural del sujeto, a partir de la mediación de procesos educativos que pretenden afrontar crítica y comprometidamente la realidad del entorno. La enunciación de la problemática se presenta a través del sentido social otorgado a la educación para todos a lo largo de la vida: **la experiencia educativa de personas adultas socialmente está connotada por un significativo optimismo acerca del progreso y movilización hacia un nuevo orden cultural.** Y particularmente, nos planteamos si esta representación colectiva, como construcción social de las personas adultas en sus diferentes roles sociales (alumnos, teóricos, profesores, empleados, políticos) es objeto de transmisión, explícita o no, de la propia dinámica del proceso de cambio social.

Tomar conciencia de ella e interpretar sus sentidos en el marco de quienes la protagonizan, puede constituirse en un medio para identificar su valor social, comprender su significado discursivo, inferir su proyección en la praxis y advertir su incidencia en la relación pedagógica. Es una oportunidad para poner en evidencia reflexiva lo obvio, a partir de reafirmar, contraponer o reivindicar el compromiso con uno mismo, con la educación y con la sociedad, descubriendo posibles usos reproductores y potenciando otros transformadores. En última instancia se trata de descubrir hacia donde se dirige la construcción de la subjetividad contemporánea de las personas e ir concienciándonos de sus posibilidades y límites para protagonizar esa nueva realidad.

Este inicial 'recorte de objeto epistemológico' ha ido orientando el contacto con una vasta bibliografía, publicaciones e investigaciones, que

analizan la Educación de Personas Adultas, los procesos y programas de educación formal y no formal, los vínculos entre economía y educación, educación y desarrollo personal, social, cultural, político. Y desde su acceso hemos ido configurando un nuevo alcance a dicho objeto en un proceso que nos ha permitido construir el marco referencial, debatir algunas ideas básicas y contrastarla con la práctica, para encontrar en los referentes empíricos los argumentos necesarios de cara a consolidarlas en un discurso respaldado por las voces de sus propios protagonistas.

#### **D. HACIA DÓNDE EMPRENDEMOS EL CAMINO**

En resumen, centramos el estudio sobre la interpretación y valoración del impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas que han tenido acceso a procesos de formación, en concreto en los programas de Educación de Personas Adultas, particularmente los orientados a obtener el título de Educación Secundaria para Personas Adultas. Todo ello a fin de encontrar recurrencias significativas, que caractericen la identidad social de este grupo poblacional en su relación con los procesos educativos y el contexto de transformación social.

En este marco nos proponemos estudiar empíricamente las percepciones de las personas adultas, a partir de:

1. Analizar el ***impacto humano y social*** de los procesos educativos en las personas adultas que han finalizado el Programa de Educación Secundaria para Personas Adultas (2000-2003).

1.a. Describir las dimensiones de impacto manifestadas al evaluar los propios procesos de cambio personal en los espacios laboral, cívico social y personal.

1.b. Identificar el entorno de realización personal y socio-económica, como espacio circunstancial de la experiencia educativa.

1.c. Interpretar las proyecciones de inserción social en su entorno inmediato familiar y contextual (local, regional, nacional, internacional)



2. Analizar el ***impacto económico*** de los procesos educativos en las economías de las personas adultas que han finalizado el Programa de Educación Secundaria para Personas Adultas.

2.a. Valorar la rentabilidad económica de los programas y procesos en función de las condiciones previas y posteriores a la obtención de la Educación Secundaria para Personas Adultas.

2.b. Conocer los juicios de valor de los diferentes protagonistas de la Educación de Personas Adultas que argumentan sobre los procesos de cambio socioeconómico.

Y a partir de estos objetivos, presentamos los resultados que dan cuenta de:

- la reflexión de las personas adultas ante la re-significación de la experiencia educativa y el análisis del impacto social, humano y económico de la formación a través de la Educación de Personas Adultas.
- la construcción discursiva de un optimismo pedagógico proyectado en la Educación de Personas Adultas, como espacio de desarrollo personal y mediación para el cambio laboral o proyecto profesional.
- una reflexión interpretativa de las subjetividades como fenómeno social del 'ser adulto' y como tendencia de un orden cultural y social que cuestiona el sentido convencional del sujeto de la Educación de Personas Adultas.

Cabe señalar, desde el desarrollo de trabajos de investigación -consulta obligada en el campo de las políticas educativas, la sociología y la economía de la educación- las aportaciones conceptuales y perspectivas metodológicas sobre las cuales se llevó adelante la investigación. Algunos referentes centrales constituyeron los antecedentes de la investigación.

Ellos son:

- los textos *La educación y la crisis del capitalismo real* y *La productividad de la escuela improductiva* fruto de las investigación de Frigotto (1998)
- la investigación transnacional de las *políticas de la educación y de la formación de adultos*, llevada a cabo en veinticuatro países que representan todas las regiones del mundo, dirigidas por Bélanger y Federigui (2000)
- el estudio sobre *la eficiencia social, la rentabilidad económica y los niveles de confianza de las clases de graduado escolar*, realizada por Genestar Llufríu (2004)
- estudios de la CREFAL, OIT, OREALC, UNESCO sobre las tendencias de la Educación de Personas Adultas en América Latina; entre otros informes UNESCO, OREALC (2000) *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI* Santiago de Chile: CEAAL/CREFAL/INEA

La investigación que a continuación se desarrolla en forma de tesis, es fruto de la necesidad de rescatar, dar continuidad y profundizar los estudios anteriores, considerando el recorte de la realidad española a la que hacemos referencia. Y precisamente, por tratarse de compartir una experiencia mediada para el aprendizaje<sup>2</sup>, la organización de la tesis se presenta en tres dimensiones:

- **DIMENSIÓN CONCEPTUAL**

Los apartados dan cuenta de la investigación temática previa (los referentes conceptuales del campo, antecedentes que articulan la problemática, los debates en el área, las opciones de selección y organización del marco referencial). El lector encontrará los aportes teóricos de autores referenciales en el campo de la economía y la educación; así como los estudios que se han dedicado a analizar la complejidad del tejido social y económico donde las personas adultas construyen y resignifican su identidad social.

---

<sup>2</sup> Una referencia mas amplia al respecto se encuentra en Kaplún, G. (2005)

- **DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

Esta segunda dimensión presenta el proceso de construcción a partir del cual se desarrolla una nueva perspectiva, entorno a los objetivos de indagación, a los resultados esperados, a los contextos y sus protagonistas. Para ello, la teoría y la práctica son concebidos como dimensiones dialécticas del acto de conocer; a partir del cual, la producción de las reflexiones representan el movimiento de nuestro pensamiento entre el mirar la realidad, teorizar, conjugar concepciones teóricas y volver a mirar las representaciones sociales con las que las personas adultas intentan comprender los aspectos (social, humano, económico) que definen el entramado de la experiencia educativa, como parte de la actual sociedad.

- **DIMENSIÓN COMUNICACIONAL**

Supone el modo concreto de relación con los destinatarios de la tesis, en su desarrollo expresivo. Aquí el estilo narrativo personal, quizás plagado de figuras retóricas, pretendió hacer del texto un contexto ameno que condujera a las reflexiones finales de la investigación. Reflexiones que no pretenden ser conclusiones, porque significarían el arribo a enunciados finales, sino aportes para estimular nuevos interrogantes que permitan seguir pensando y construyendo la acción educativa de Personas Adultas.

La vinculación entre estas dimensiones pretende ser dinámica y de permanente interdependencia, por lo cual, pretendemos que no sea esto un mero texto sino que transmita una experiencia de aprendizaje y enseñanza, para enriquecernos en algún sentido.

**EDUCACION DE ADULTOS, SUBJETIVIDAD Y TRANSFORMACIONES SOCIALES**  
Impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas

**DIMENSIÓN CONCEPTUAL**

## 1. EDUCACIÓN EN LAS PERSONAS ADULTAS: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD

"La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva."

Mill: 1970

La educación aún conserva visos del mandato social de la Ilustración, considerando su proyección esperanzadora ante la construcción de un nuevo orden de racionalidad individual y social.

Ello se evidencia en el discurso educativo cuando entiende la educación como proceso de desarrollo y progreso individual, social o cultural; pero, también en otras manifestaciones de un espacio institucional, metodológico y de poder como medio de control social al servicio de la sociedad o de grupos pertenecientes a determinados sectores (Foucault, 1978). Así, la Educación de Personas Adultas como construcción social plantea una diversificada funcionalidad que se conjuga entre lo deseable y la realidad – no siempre explícita- de una práctica institucional sostenida transversalmente en los diferentes contextos sociales y políticos.

Las ideas de Pérez Gómez, (1998) acerca de la escuela como una encrucijada de culturas, nos resulta apropiada para definir la Educación de Personas Adultas, en el marco institucional. En ella circulan subgrupos en búsqueda de prioridades, contenidos o preferencias y, al mismo tiempo, se manifiestan demandas tan diversas como contradictorias y paradójicas entre el discurso y la acción. Por lo cual, la Educación de Personas Adultas constituye parte de una realidad social que permite caracterizar las sociedades, las culturas y las personas adultas en diferentes contextos de espacio, tiempo y trayectoria de vida. Su posibilidad de acceso constituye una dinámica propia a las relaciones sociales, convirtiéndose, paradójicamente a sus explícitas intencionalidades teleológicas, en un

contexto social de nuevas desigualdades para las oportunidades de las personas, de los grupos sociales, entre comunidades, géneros y culturas étnicas. Por lo tanto, la Educación de Personas Adultas conlleva una cualidad implícita que provoca complejas proyecciones de impacto en sus diferentes dimensiones interpersonales, sociales y económicas.

Varios estudios (Jackson, 1991; Torres, 1991) han desarrollado aportes que dan cuenta de una realidad que va más allá de las intenciones explícitas u oficiales de las políticas educativas. Una realidad individual y social que se constituye, desde las prácticas educativas, en un conjunto de efectos colaterales que también protagonizan esa realidad antropológica que es la escolarización en y de las sociedades. Ello requiere contemplar las ideologías, actitudes y valores latentes, los propósitos encubiertos en los discursos y en la acción o las consecuencias sociales, humanas o económicas esperadas o no previstas. Los análisis planteados desde esta perspectiva aportan un complemento interpretativo para reflexionar e ir más allá de las apariencias de la realidad educativa en sus diferentes vertientes de teoría, práctica e investigación.

Por ello, en este capítulo nos aproximamos al campo de las representaciones sociales sobre la educación y la construcción social que las personas adultas hacen de ella. Presentaremos algunas precisiones conceptuales acerca de la identidad, entendida como dilema. Un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud con los demás, entre la especificidad de la propia persona y la semejanza con otros, entre la peculiaridad del bagaje de sentimientos y sensaciones y la homogeneidad del comportamiento de un grupo. Las representaciones sociales de progreso de las personas, para las que son significativa y funcional la educación junto a la participación en los procesos de transformación de las sociedades, constituyen un emergente que demanda Educación de Personas Adultas. Por tanto, hacen de esta una realidad de dimensiones sociales, políticas, antropológicas, personales y económicas, que se proyecta, consecuentemente, en la identidad de la persona y en los comportamientos sociales.

### **1.1. PRESENCIA DE LO EDUCATIVO EN LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL**

La identidad es un constructo relativo al contexto socio histórico en el que se produce, un constructo problemático en su conceptualización y complejo en su aprehensión, según lo marcado por diferentes formas de teorizar la realidad social y el crecimiento personal. Una problematización que pretendemos centrar en análisis, para comprender el escenario de la Educación de Personas Adultas, cuando se presenta en la sociedad como una alternativa de mediación a la necesidad de crecimiento personal, en primer lugar y como consecuencia a las demandas de inserción laboral, a los requerimientos de los sectores productivos, a los deseos explícitos de superación personal, a las necesidades de definir una trayectoria de vida, a los mandatos culturales de ascenso social, entre otros. El proceso educativo puede considerarse en esta línea de pensamiento como un proceso de socialización institucionalizado en la sociedad por mandatos fundacionales, pero conservado sin mayores cuestionamientos críticos y reflexivos por parte de quienes lo protagonizan: adultos en el rol de alumnos, alumnos en el rol de trabajadores, trabajadores en el rol de padres, padres en el rol de personas, personas que son adultas.

Por lo tanto, la idea de aproximarnos a esta problemática de la identidad como concepto, está relacionada con la perspectiva de entender su sentido 'transversal - subyacente' en los procesos de transformación social; pero sobre todo, por la dimensión experiencial que implica a los sujetos como protagonistas de la realidad social y de las actuales subjetividades del 'ser adulto'.

En primer lugar, se presentará desde una aproximación genérica en cuanto identidad de la persona como construcción social de la subjetividad; y, posteriormente, desde la perspectiva de una educación integral para las personas adultas.

### 1.1.1. Análisis de la identidad: una aproximación heurística

El proceso de constitución de la identidad personal comporta connotaciones y valoraciones sociales, como las huellas de los procesos sociales que las generan. Es decir, que del mismo modo que actuamos con lo que las personas, las cosas o acontecimientos significan para nosotros, nuestra identidad se va conformando distintivamente de acuerdo con aquellos significados, valores o creencias que incorporamos en nuestra definición. Por ello, nos centramos en esta versión narrativa, considerando que pretendemos recuperar, desde la propia experiencia educativa de las personas adultas, aquellas huellas de identidad que ha registrado como impacto de la Educación de Personas Adultas. Particularmente indagamos qué, quiénes somos y cómo actuamos de acuerdo con aquello que narramos sobre nosotros mismos o sobre un aspecto nuestro: impacto humano, personal y económico de la experiencia educativa.

Entre otros aportes, que intentan superar la crítica a la tendencia individualista con escasa relevancia de lo social, proponen ciertas aproximaciones conceptuales acerca de la identidad social que supone, además, un importante heurístico para la comprensión del prejuicio y la discriminación social. Nos estamos refiriendo a la Teoría de la Identidad Social, desde los planteamientos de Tajfel, (1981) quien fue capaz de mostrar una concatenación de procesos que iban desde lo estrictamente cognitivo (la categorización y la diferenciación) a lo cognitivo-social (la categorización social) y a los procesos de alcance socio cultural, como la identidad social.

Este investigador define la identidad social como 'la conciencia que tenemos las personas de pertenecer a un grupo o categoría social, unido a la valoración de dicha pertenencia' Tajfel, (1981:54) La valoración, entendida positiva o negativamente, se sustenta en una identidad referida a tal polaridad. Dicha distinción se basa en dos procesos de naturaleza complementaria, la comparación y la competición social. A nuestro juicio, el



aporte alternativo de Tajfel, está relacionado con la cuestión de la competición. Aunque ya estaba abordada en la literatura sociológica la competición social, el autor incorporó la idea de una competición simbólica por recursos no necesariamente objetivos, sino de naturaleza simbólica. De la conjunción de ambos procesos proviene una identidad social -positiva o negativa- que predice comportamientos que tienden a restaurar la valoración positiva cuando está en entredicho o es directamente negativa: son las llamadas estrategias de cambio social y de movilidad social. (Tajfel, 1981:57)

En esta línea, consideramos que podremos interpretar la valoración que las personas adultas hacen de la educación institucionalizada (ESPA) como experiencia de aprendizaje. Además, otro aporte que hace el autor, se refiere al proceso de interacción social como un entramado de relaciones, donde la pertenencia grupal es la dimensión determinante. Por lo tanto, esta conceptualización permite entender cómo en determinados contextos sociales (instituciones educativas Centro de Educación de Personas Adultas - CEPA), ciertos grupos de personas adultas pueden determinar la conservación y/o transmisión de comportamientos comunes acerca de sus relaciones con la educación.

Aún, cabe señalar las aportaciones de otras perspectivas para el estudio de la identidad referido a personas adultas, en concreto las que tiene que ver (en parte) con la recuperación de la tradición del interaccionismo simbólico (Mead, 1954), por un lado, y con el impacto de la microsociología de Goffman (1993) por otro. Estos estudios han sido recuperados, entre otros, por Gimeno Sacristán, (2001) ante los planteos de la convivencia de culturas en la cultura global. En esta nueva dimensión, enunciaremos los estudios de la identidad en el interaccionismo simbólico, considerando que no pre-existen a las relaciones sociales sino que surgen en el transcurso de las mismas. La presentación del yo por 'sí mismo' en términos de quiénes son las personas y

el punto de vista socio-histórico implican asumir que la identidad es una teoría cultural, un conjunto de ideas sobre lo que es ser una persona.

Estas referencias conceptuales permiten ampliar la capacidad interpretativa más allá de una consideración esencialista y continua de la identidad social. En efecto, la descripción y comprensión de identidades sociales puntuales, que se generarían de forma espontánea en situaciones de comportamiento colectivo, aportan nuevos significados a la comprensión de la noción de identidad social, haciéndola contextualmente dependiente del contexto.

Por tanto, desde los anteriores enfoques, podemos concluir que en la dimensión constructiva de la identidad lo significativo es considerarla en el contexto social de las propias relaciones e intercambios con los demás. En esas relaciones resulta necesaria, tanto una identificación con las personas que nos rodean, como una diferenciación estricta respecto de ellas. La identificación nos ofrece ciertas garantías de seguridad, de saber quiénes somos; y la diferenciación nos evita confundirnos con los demás. Las demandas de especificidad tan habituales en nuestros contextos sociales, tanto en el ámbito individual-personal como en el colectivo-social, son reflejo de la tensión entre estas dos dimensiones de la identidad social.

En este sentido la singularidad de la persona parece ser característica imprescindible en la construcción cultural de la identidad. Los binomios antagónicos, pero complementarios y necesarios, como similitud-diversidad; igualdad-diferenciación; continuidad-discontinuidad; uno-multitud son alguno de los rasgos que conceptualmente permiten aportar una nueva inteligibilidad a la experiencia de identidad de la persona desde una perspectiva psicosocial.

No obstante, existe otro aspecto de la identidad que no se refiere únicamente a la singularidad de la persona, sino a la pluralidad del grupo o de la comunidad. Nos referimos a la identidad social por oposición y complementariedad a la identidad personal. Aquella que remite a la

experiencia de lo grupal, del “nosotros”, a los vínculos o como cabría, tal vez, decir, en el marco de la sociedad contemporánea o posmoderna a las redes sociales. En consecuencia el interrogante emergente es: ¿qué relación guarda, si la hay, la identidad personal con la identidad social? ¿remiten a experiencias de vida (personales, sociolaborales, profesionales) distintas cuando reconocemos las mediaciones institucionales de la sociedad?, ¿cuál es su expresión desde el discurso de unos y otros, en relación a una realidad de todos?, ¿cómo es percibida y expuesta esta identidad personal/social desde la dimensión de la Educación de Personas Adultas?

Desde nuestro punto de vista inicial, sean cuales fueran las respuestas a estos planteamientos de identidad personal o social, entendemos que se trata de una realidad construida por cada sociedad a lo largo de su trayectoria. Así la idea que las personas adultas manifiestan acerca de la educación en relación a la trayectoria de vida personal y al proyecto social y laboral, en parte está vinculado a las reglas y normas sociales, al lenguaje, al control social, a las relaciones de poder. Pero, también esta subjetividad está contenida desde el mandato fundacional de la educación institucionalizada: la Educación de Personas Adultas.

Es por ello, que el análisis de la identidad de las personas adultas, lo debe constituir un prisma que comprenda las singularidades, la divergencia y las inter-subjetividades. Se trata de ser uno en/con los otros.

### **1.1.2. Proceso de la subjetivación en la cultura común**

La identidad social está relacionada con la comprensión que una sociedad ha construido de sí misma; su permanente elaboración y reelaboración en cada interacción individual aseguran simultáneamente la conservación y el cambio de las subjetividades que identifican a la sociedad.

La perspectiva ya consolidada de la psicología evolutiva, nos aporta entre sus paradigmas las reflexiones contextuales-dialécticas, que fundamentan

este proceso de identidad de las personas. Estas orientaciones teóricas, por un lado, dan importancia al contexto en el que tiene lugar los hechos a estudiar y, por otro, tienden a considerar la dialéctica como una de las herramientas de análisis e interpretación. Es decir, el modelo es contextual, en la medida en que el conocimiento está condicionado por el contexto o el medio socio-cultural en el que el individuo vive; y, dialéctico, en tanto que los cambios sustanciales pueden ser interpretados en términos de nuevas situaciones y hechos relevantes que se producen a lo largo del desarrollo.

Los autores de este enfoque (Bruner, Colle, Vigotsky) insisten en que el desarrollo se entiende como un proceso donde tanto el crecimiento, como la madurez o el deterioro se producen en interactividad entre el sujeto, su medio y las circunstancias socio-históricas específicas que rodean al sujeto a lo largo de toda la vida. Asimismo, frente al carácter irreversible del desarrollo que se sostenía tradicionalmente, los teóricos dialéctico-contextuales consideran la influencia de la cultura en los procesos internos, y defienden que el desarrollo puede modificarse a partir de estas influencias.

En este sentido, hemos considerado la referencia de la psicología social para la Educación de Personas Adultas, porque reconoce que la edad adulta es un período en el que se producen importantes cambios, un periodo sujeto por tanto al desarrollo y susceptible de ser apoyado mediante procesos educativos. Por lo tanto, al hacer de la plasticidad una característica durante toda la vida, adquiere especial importancia la mediación educativa, como recurso para optimizar el desarrollo y la calidad de vida en general. En definitiva el desarrollo individual de las personas adultas, no es un acontecimiento predeterminado, sino que es un proceso de construcción de la identidad en el que podemos mediar socialmente; sea a través de un educador o entre las propias personas adultas.

En consecuencia, cada identidad individual lo es en tanto construcción colectiva definida en la multiplicidad de acciones conjuntas que establece

la inteligibilidad de la persona misma. En cada acción, la concepción de identidad se realiza para un sistema social dado pero, a la vez, lo transforma. Estas concepciones son discursos, es decir, prácticas sociales que producen relaciones: la posición y el rol, las normas que lo guían, las condiciones que hacen posible una experiencia subjetiva o individual si se quiere. Dichas prácticas están estructuradas por la comprensión conjunta que el discurso posibilita; por tanto la identidad no es estática, sino dinámica, cambiante como producción de nuevas significaciones personales y sociales.

En resumen, la identidad implica una reflexibilidad lógica de un sujeto (individual o colectivo) 'que se ve a sí mismo', en un espacio determinado y a lo largo del tiempo. Tal vez una limitación, en el desarrollo de una perspectiva crítica, ha sido ignorar que la identidad individual es una mediación contingente en y para una cultura determinada. En definitiva, la identidad social se referirá siempre a cultura, en el sentido de que no puede haber nada fuera de la producción de nuestro propio contexto. Por consiguiente, identidad social es un concepto contingente con nuestra propia manera de ver las cosas, lo que es lo mismo que decir, una práctica cultural.

En este sentido, conceptualizar la construcción social, la identidad de la persona y la apropiación de los contenidos de cultura son rasgos de una misma realidad social que permiten comprender los procesos de cambio y el sentido de una cultura que se universaliza, trascendiendo espacios y tiempos. Por ende, la cultura es subjetivada por las personas que se apropian de ella, a través de procesos de aprendizaje, identificación e interpretación de sus diversos aspectos. Esta subjetivación, como entramado de significados culturales, es la que genera una realidad viva y compartida entre los individuos de una sociedad.

De esta manera, nos aproximamos al sentido social de la educación como agente de reproducción de una cultura objetivada, es un discurso y

acontecimiento asumido y construido socialmente, por lo que se la sitúa en el marco de una pedagogía invisible, como lo expresa Bernstein, (1990) Ello se entiende como parte de una dinámica de subjetivación cultural y de creación de la identidad de persona en un contexto determinado, que revela al mismo tiempo la existencia de un proceso de universalización, extendiendo la experiencia a otras sociedades.

En este orden, aprendemos en el marco de contextos sociales particulares -la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación, la escuela, la sociedad, el trabajo- donde exponemos nuestro bagaje construido socialmente, re-significando la cultura, a la vez que formamos nuestros rasgos de identidad. "Las experiencias obtenidas a partir de ese contacto directo con el mundo externo tienen diversas dimensiones o despiertan en nosotros diferentes tipos de significados, de suerte que coadyuvan a que tengamos representaciones polifacéticas del mundo con virtualidades no excluyentes, como ha señalado Eisner (1998)" (Gimeno Sacristán 2001:36) Pero también la experiencia personal requiere de los otros, es la de otros sujetos y se construye con los otros; dado que el ser humano es un ser biológico y social -y al mismo tiempo un ser cultural- y, por medio de esta condición, se apropia de la cultura comunicada entre las personas. Por tanto, atender a ello implica reconocer que cada uno tiene una entidad propia y básica de una personalidad, que da consistencia al yo a la vez que otorga permanencia en las relaciones sociales que generamos. La identidad es una manera de sentir la subjetividad como algo constituido por la posesión de experiencias singulares, pero también de asumir modelos normativos construidos culturalmente.

A partir de estos argumentos nos aproximamos al sentido de la educación institucionalizada de Personas Adultas como un acontecimiento cultural poco cuestionado -en su existencia y fundamentación- como espacio de poder, mediación y realización social. En otras palabras, como afirma Larrosa, (1995), las prácticas educativas actúan como dispositivos

pedagógicos que construyen y median las relaciones de los sujetos consigo mismos y, agregaríamos, pero no enajenada de una proyección e impacto social de las construcciones y realizaciones personales.

Dicha identidad puede ser interpretada de diversas maneras. Partiendo de nuestra opción metodológica y conceptual, orientaremos nuestro enfoque de investigación entendiéndola en una perspectiva de reconstrucción de la modernidad: “la identidad no es algo unificado, definitivo y fijado de una vez por todas, sino algo en constante transformación, de suerte que el sujeto asume diferentes identidades en momentos y lugares distintos. Si el sujeto se cree dotado de una identidad determinada no es porque la posea, sino como consecuencia de la narración de su vida que se representa ante sí. Esta forma de entender la identidad es coherente con el tipo de sociedades cambiantes en la postmodernidad.” (Gimeno Sacristán, 2001:41)

En general, la educación constituye un referente significativo para la identidad de la persona, como sujeto individual, orientado hacia su identidad social. Identidad social que planteamos como abordaje en términos de significados compartidos, pensamiento social, sentido común u otros equivalentes.

Una continua problematización de las categorías que se dan por sabidas y un análisis tanto de sus condiciones de producción como de sus efectos, tienen como consecuencia la apertura de nuevas líneas de transformación, tendentes a la constitución de nuevas subjetividades menos determinadas por ciertos sectores de la sociedad, menos sometidas a su canon, más originales, creativas, revolucionarias en correlación a las subjetividades construidas. Más libres. Así podríamos afirmar que un análisis del discurso y un repaso por la memoria social tras los procesos educativos, conlleva un carácter decididamente emancipatorio. Fortaleciendo la idea, desde las palabras de Cabruja: “es a partir de analizar el discurso sobre cómo deberían ser las subjetividades y las relaciones sociales, en su contexto histórico

específico, que se puede percibir por qué intereses son promovidos en un momento dado" (Cabruja, 1998:58)

Esta visión heurística, pretende deconstruir y reconstruir nuevos argumentos para comprender el sentido educativo y social de los procesos de formación de personas adultas, entendidas como espacios de socialización, de construcción de subjetividad cultural, que en los actuales contextos tienen nuevos retos ante la diversidad de los sujetos y de las culturas; pero que a su vez demandan la necesidad de formar consensos en aras de aportar al mejoramiento personal y social.

## **1.2. SENTIDOS DE LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA COMÚN**

En los actuales contextos de la sociedad, la Educación de Personas Adultas afronta unas tensiones y paradojas desafiantes; pero no por ello genuinas de estos tiempos. Pensar en el sentido o, mejor expresado en los sentidos de la transmisión de la cultura común, nos conduce, entre otros, a los escritos y reflexiones aportadas por John Dewey.

A pesar de los últimos años de escepticismo, que invadió su pensamiento y acción, la mayor parte de su vida consideró y argumentó explícitamente el sentido social transformador de la educación básica, de la educación como socialización y crecimiento personal. A ello se refería cuando sostenía que una reforma en los programas de formación podía generar cambios sociales significativos, a la vez que proyectaba un entramado relacional entre educación y transformación social muy importante; aun cuando advertía -en búsqueda de una sociedad más justa y libre- que el objetivo último no ha de ser la producción de bienes, sino la producción de seres humanos asociados entre sí en una relación de igualdad. Este compromiso básico, que recorre su acción y pensamiento, expresa la preocupación por el lugar de la educación en la sociedad y su papel en la construcción de sujetos sociales identitarios.



Asimismo, parafraseando los escritos de Beltrand Russell, el objetivo de la educación es lograr la percepción social de su valor en la realidad, ajena a la dominación, con perspectiva a la creación de ciudadanos sabios en una comunidad libre y estimulando una combinación de ciudadanía, libertad y creatividad individual.

Ambos autores, a pesar de las diferencias ideológicas, coincidían -entre otros pensamientos- en una misma concepción de educación denominada humanística, de grandes connotaciones ilustradas. La idea consiste en proporcionar las circunstancias en las que se puedan desarrollar las diferentes manifestaciones de la autonomía en libertad; en oposición al desarrollo de una estructura de dominación y conservación.

Sin embargo, existe otro tipo de expresiones en nuestra sociedad, que dan cuenta de los intersticios permitidos por las culturas corporativas para reducir las metas de la educación a los requerimientos pragmáticos del mercado y, por tanto, se orienta la formación de las personas, desde el rol de estudiantes, hacia futuros "trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos" (Freire, 1990:114). Desde este lado del análisis, la sociedad aúna sus esfuerzos en crear estructuras educativas que adormezcan la capacidad crítica de los alumnos, con miras a domesticar el orden social, asegurando su auto preservación. Por tanto, crea patrones educativos que incluyen "acciones que procuran la domesticación de la conciencia y su transformación en un recipiente vacío. La educación, dentro de esta práctica cultural dominadora, queda restringida a una situación en la que el educador, 'que sabe' transfiere un conocimiento preexistente al estudiante, 'que no sabe' (Freire, P. 1990:114)

Expresado desde otros estereotipos educativos, la escuela procura mantener la hegemonía cultural y económica vigente en las sociedades llamadas abiertas y democráticas, para lo cual las subjetividades sociales se alienan en

mitos, representaciones u otras expresiones colectivas. Manifestaciones discursivas que no se las cuestiona; que son convincentes en la medida en que se acepta una perspectiva simplista de una realidad compleja y que, en todo caso, dificultan o impiden la posibilidad de hacer análisis lúcidos, veraces, auténticos y transformadores.

La educación institucionalizada es mediadora en la construcción del entramado social, a partir de su intervención socializadora, tratando de afectar al desarrollo de los seres humanos, proporcionando competencias, habilidades y saberes validados socialmente; saberes cuya complejidad creciente conlleva que ha ido asumiendo adjudicaciones nuevas que han desbordado sus posibilidades como institución antigua. Como afirma Gimeno "Su contribución a la globalización o universalización ha consistido en una doble función:

- a. facilitar el acceso a un mundo de significados que no están presentes en nuestro medio, en lo que nos rodea, haciendo que la cultura pudiese ser compartida de forma abierta en el tiempo y a través del espacio, liberando ese proceso de las limitaciones propias del lugar en el que cada uno vive. (...) La escolarización, bajo el espíritu ilustrado, ilumina a los legos con luces que no les son propias y que éstos pueden hacer suyas; los introduce en mundos más universales que aquellos en los que nacen y se desenvuelven. En este sentido, sus efectos son de una gran trascendencia, desbordando los marcos de comprensión y de experiencia locales.
- b. Por otro lado, la escuela pretende, a través de la escolarización obligatoria generalizada, extender esa posibilidad de participación en la cultura para todos; con lo cual su efecto universalizador respecto de los contenidos de la cultura lo multiplica, al hacerlo accesible a amplias capas de población." (Gimeno Sacristán, 2001:49)

La modernidad del siglo XVIII ha imbuido a la educación como una forma cultural de la sociedad, pero esto no la convierte en la única red de

influencia social, dado que otros espacios también han caracterizado los procesos de culturización de las masas. En esta función universalizadora y globalizadora la escuela quizás asumió la concentración de un desempeño intelectual y formativo, como parte de esa virtualidad socializadora; pero también otras mediaciones culturales son responsables de enseñar los estilos de vida, valores y prácticas dignificantes del ser humano para mejorar a la sociedad.

### **1.2.1. El optimismo acerca del progreso de las personas y la sociedad**

Podemos señalar ahora, que la institución educativa comprendida desde el proyecto ilustrado en que se origina, refleja una apuesta al progreso de los seres humanos y de las sociedades. Su optimismo lo hace extensible a todas las personas, como un derecho de y para todos, en tanto se apoya en los valores de la perfectibilidad y de la democracia, que elevan la condición de los humanos como seres individuales y sociales.

Este optimismo educativo acerca del desarrollo de la persona como sujeto social y de la sociedad como contexto de transformación y construcción de subjetividades, podría fundamentarse a través de dos sentidos otorgados a la educación, con el riesgo de aparente paradoja y contradicción:

1. la idea del 'derecho a la educación', lo cual supone que toda persona necesita, puede y debe ser educada, mejorar en sus diferentes dimensiones, a la vez, de condicionar la posibilidad de recibir educación: qué, cómo, dónde y cuándo;
2. de la 'virtualidad que significa la educación para todos' como proceso de inclusión ante las desigualdades sociales.

1. La creencia en el principio de que todos son educables en alguna medida, se enraíza en el pensamiento de que la apropiación de la cultura incrementa la dignidad humana potenciando sus disponibilidades; con lo cual nadie puede quedar fuera de ese beneficio. Es decir, que en los contextos en los que surge la propia idea del proyecto de educación, se es optimista en torno

a las posibilidades de la naturaleza humana y, también desde una perspectiva socio-histórica, por cuanto la educación conlleva la promesa de liberar a los seres humanos de las limitaciones de su origen. Individuo y sociedad tienen la posibilidad de, siendo educados generar alternativas diferentes, si admitimos el carácter contingente, modificable de las condiciones en que emergen y se desarrollan las construcciones culturales y el individuo, sujeto protagónico de sí mismo y de esa realidad social.

Pero, también es necesario contraponer a este optimismo antropológico que la posibilidad del progreso general o del crecimiento individual, no siempre es evidente para todos en el sentido de que en la vida social o en los procesos educativos los avances no son tan evidentes, ni tan interdependientes. Tampoco, desde un punto de vista individual, todos llegan a los objetivos prefijados.

Estas resistencias pueden ser interpretadas desde concepciones discriminatorias, en función de las posibilidades de ciertos grupos de personas y en una visión estratificada de la sociedad. Por ello, las posturas optimistas acerca del reconocimiento de las bondades de los seres humanos y la igualdad entre ellos, tienen sus límites en los que ven a estos sujetos las posibilidades de su origen cultural y social.

La cultura en la que se nace y de la que se nutre el desarrollo de la persona es lo determinante.

Estas reflexiones han llevado a derrotar los prejuicios que en algún momento fueron discriminatorios de ciertos grupos o sectores de la sociedad, a favor de luchas sociales y políticas en reconocimiento de la igualdad como posibilidad y como realidad.

Las derivaciones prácticas de estos argumentos se vinculan a la necesidad de evitar prácticas que excluyan a personas o grupos sociales -por sus

condiciones económicas, culturales o personales- de los beneficios de la educación. Si bien lo que legitima la acción educativa es una enunciación aceptada por la mayoría, reforzada en los discursos políticos, defendida por ciertos sectores de la realidad social en referencia a otros, pregonada por las reformas educativas, demandada por las transformaciones de los sistemas productivos; en la realidad, esta acción y sus consecuencias positivas dista aún de representar un alcance generalizado en la práctica, más allá de su idealización utópica, la educación para todos, a todas las edades, sin limitaciones o distribución de oportunidades es todavía el horizonte, no el resultado.

2. En relación a la 'virtualidad que significa la educación para todos' como proceso de inclusión, no en todos los tiempos se permitió concebir la diversidad de y entre las personas de una sociedad como tal, a lo sumo se contrastaba su eminente realidad, imposible de ocultar. Por lo tanto, a la educación se le ha atribuido el legado omnipotente e idealista de mediación para evitar las desigualdades, aún cuando éstas se ubican más allá de las puertas del aula. Así por ejemplo Locke afirma que "Las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa..." (Locke, 1986:65-66).

Ante estas evidencias, entendemos que la escolarización se ha constituido sólo en una de las alternativas posibles hacia la búsqueda de la igualdad. Es decir, cabe reconocer sus efectos, así como la intencionalidad explícita de las prácticas educativas; a favor de la inclusión dado que su inexistencia generaría aún mayores desigualdades.

Tomar conciencia de cómo juegan los poderes en las estructuras políticas; cómo se dinamizan los procesos de movilización social y participación ciudadana; cómo inciden los medios de comunicación en la manipulación de las masas; cuáles son las tendencias de las transformaciones tecnológicas y científicas; qué subyace detrás de las acciones culturales de una región,

país o continente; entre otros acontecimientos de la sociedad actual que interactúan con la educación y generan un entramado complejo cuyas consecuencias para la equidad y justicia social son difíciles de comprender solo desde el sentido común. Las exigencias de adaptación a los cambios de las diversas dimensiones de la vida, y sus relaciones intrínsecas, requieren una preparación que genere capacidades flexibles para las condiciones variables. En este sentido, la educación optimiza un medio para la inclusión; no sólo porque dignifica la condición humana, sino porque consolida y potencia las expectativas de desarrollo personal en función de los derechos civiles, políticos, económicos y consecuentemente, culturales.

Los dos aspectos que venimos analizando en relación con el valor o el poder de la educación derecho de y para todos quedan recogidos por Gimeno Sacristán, que “Es este derecho a la cultura y no el derecho de la cultura el que fundamenta, por otro lado, la reivindicación a ejercerlo respecto de una determinada opción cultural, atendiendo a las diferencias en las que se asienta la identidad personal. De estos fundamentos se deduce la imprescindible necesidad de considerar la educación obligatoria como un bien que tiene que estar garantizado por el Estado protector de esos derechos, invirtiendo los recursos que sean necesarios, porque es condición para la realización de la autonomía y la ciudadanía plena” (Gimeno Sacristán, 2001:65). Una ciudadanía promovida hacia la búsqueda intencional de acortar las distancias entre seres humanos y contextos sociales entre sí. No para negar las desigualdades, la exclusión, la degradación de unas sociedades en relación con otras, sino para iniciar la superación de la injusticia a través de la inclusión o, al menos, para detener el avance de dichos procesos sociales indeseables.

De esta manera, la virtualidad más significativa que hoy proyecta la educación como derecho para todos es la de la inclusión; una inclusión de la persona en la sociedad, entendiendo que la sociedad es también el grupo y

que éste conlleva contextos particulares, condiciones o posibilidades concretas.

Una sociedad donde sus miembros se educan en el derecho al trato igualitario es una sociedad abierta al progreso. Una sociedad donde los sujetos puedan proyectarse en los procesos de transformación social supone una sociedad con participación ciudadana. Una sociedad donde los sujetos pueden comprender la complejidad de los cambios culturales, políticos y económicos implica prolongar la educación a lo largo de la vida. Una sociedad que permite sentir a sus miembros como actores sociales que median en su realización personal y desarrollo comunitario requiere un contexto emancipador y autónomo. Una sociedad con personas educadas genera la posibilidad de singularizarse en ese proceso social de transformación cultural.

En consecuencia, la esperanza proyectada en la educación como alternativa al progreso personal, es una respuesta que cada persona y sociedad puede ofrecer en función de su propia trayectoria. Historias de vida, representaciones compartidas y utopías de supervivencia tienen su repercusión cultural y económica ante la constitución social de las subjetividades que identifican a hombres y mujeres, en el rol protagonista de adultos.

Tal vez, perdura la ausencia de respuesta a la pregunta ¿es productiva –en el sentido de esperanza ante el progreso humano, social y económico- la Educación de Personas Adultas? Las conclusiones de la investigación intentarán dar alguna luz sobre ella. Una luz que pretende ser la voz de los mismos implicados: las personas adultas que se educan a lo largo de la vida.

## 2. IMPACTO PRODUCTIVO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

"Estudio y cultura no son para nosotros otra cosa que la conciencia teórica de nuestros fines inmediatos y supremos, y del modo para lograr traducirlos en actos."

Gramsci: 1978

Integrar el planteamiento del sentido de la educación como mediadora de los intereses dominados, en nuestro objeto de conocimiento, representado por muchos los adultos que acceden a procesos de formación en Educación de Personas Adultas compensatoria, requiere abordar la dimensión económica de la educación. Introducimos este campo complejo, pluridisciplinar e imprescindible para avanzar en una tarea de integración conceptual que nos permita complementar la construcción del marco referencial para comprender el impacto personal y social que supone la actual oferta de Educación para las Personas Adultas en general.

La idea fundamental desde la que partimos es que la teoría del capital humano, como proceso determinado y forma de conocimiento de la realidad, no emerge por mera casualidad; sino que se genera desde un significativo vínculo con las relaciones sociales de producción.

A partir de aquí, procuramos encontrar otras posibilidades de comprensión analizando los sentidos que los adultos le han otorgado a su educación; entendiendo que, como lo expresa Limoeiro: "...la producción del conocimiento responde siempre a necesidades. El conocimiento que se va produciendo en filosofía, ciencia, arte (economía, educación) no es ajeno a la vida de los hombres, no es neutro frente a los problemas concretos vividos por los hombres, en un tiempo y lugar determinados, en una sociedad específica. (...) Este conocimiento (en tanto responde a necesidades concretas) siempre presta un servicio. Cabe preguntar ¿sirve para qué? ¿sirve a quién?" (Limoeiro, 1981:33)



Considerando una perspectiva de evolución histórica de la Economía de la Educación, nos interesa rescatar las principales corrientes de pensamiento que han ido entrelazando la educación, la economía y los procesos de transformación y construcción cultural de la sociedad; y, más adelante veremos también, algunos indicios del impacto económico a través de la valoración que los propios adultos hacen de la educación, en el marco de su proyecto de vida personal y profesional.

En este doble sentido, nos planteamos abordar los vínculos entre el sistema productivo y el sistema educativo formal de la Educación de Personas Adultas.

## **2.1. RELACIONES ENTRE PROCESO PRODUCTIVO, ESTRUCTURA ECONÓMICO – SOCIAL Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

Plateamos la interacción entre economía y educación en función de encontrar argumentos que profundicen dos ideas básicas en este ámbito: comprender la visión que los economistas tienen de la educación y, más específicamente, del papel que la educación y los sujetos de aprendizaje juegan en sus esquemas teóricos. Y, como segunda idea, la naturaleza de las relaciones entre proceso productivo, estructura económico-social y ámbito de la Educación de Personas Adultas.

El diálogo entre educadores y economistas parece estar imbuido de ciertos prejuicios, preocupaciones e ignorancias improductivas para el desarrollo de un campo de estudios interdisciplinarios. Por ello reseñamos brevemente los principales pensamientos económicos, bajo el riesgo de sesgo interpretativo en su evolución histórica, pero necesaria para comprender el cómo y el porqué de la incursión de modelos económicos explicativos en el campo educativo.

### **2.1.1. Concepción de la Teoría del Capital Humano**

Hacia finales de la década de los sesenta, Schultz (1959), utiliza la expresión “capital humano”, desarrollándola a posteriori a través de la Asociación

Americana de Economía. Expresión que trascendió el campo de la economía, siendo su uso reiterado como sinónimo de educación o formación, indistintamente. La intención con la cual acuña esta expresión Schultz es significar la importancia que tiene la formación de las personas sobre la productividad y el crecimiento económico de la sociedad.

Hasta los neoclásicos, como Petty (1623-1687), Smith (1723-1790), Mill (1806-1873) o posteriormente Marshall (1842-1924) o Fisher (1867-1947) se puede estudiar el sentido otorgado a la educación en la productividad del trabajo, o a la formación del trabajador y sus repercusiones sobre la productividad. Pero los argumentos de todos ellos están basados en una visión macroeconómica, centrada en la influencia de la educación en la productividad individual de la persona como trabajador y no sobre el desarrollo general de la sociedad, ni sobre la construcción de la identidad o el desarrollo personal.

Algunos de los temas más relevantes que han concentrado la atención de los economistas de la educación han sido: la educación como mediación para el crecimiento económico; la educación como criterio en la distribución de los papeles económicos; la educación como distribución de la renta; la planificación de la educación; la eficiencia interna de la educación; la financiación de la educación; la evaluación de los sistemas educativos; el análisis de la demanda social y las aportaciones de la microeconomía a los centros educativos. Es decir, se infiere que los trabajos se encuadran en dos líneas: una a nivel macro, vinculada a la planificación y evaluación de los sistemas educativos; y, otra a nivel micro, vinculada a los aspectos de la gestión económica (administración, financiamiento) de las instituciones escolares.

En este sentido, nos hemos preguntado ¿a qué contextos, concepción de persona y de cambio social han respondido estas perspectivas? ¿dichas perspectivas de análisis económico – educativo son significativas en la actual realidad socioeconómica de los diferentes contextos geopolíticos? ¿qué factores emergentes de la realidad son fragmentados en dichos análisis, desde

una perspectiva del capital humano considerando la persona como sujeto social? ¿es posible que el adulto, en su rol alumno de un programa de Educación de Personas Adultas, se cuestione el impacto de la productividad de su experiencia educativa en el marco de las relaciones de producción económica-social?

### **2.1.2. Pensamiento económico-social en educación**

Si bien el desarrollo de la economía de la educación, es hoy un tema de los pedagogos, cualquier revisión que se realice del pensamiento económico pone en evidencia que la Educación de Personas Adultas ha sido siempre abordada discretamente en sus reflexiones. Procuraremos integrar una revisión, en orden cronológico, de los desarrollos esenciales que los economistas han propuesto en el ámbito de la Economía de la Educación desde el nacimiento de la ciencia económica como tal. Este panorama histórico, en sus bases, nos permitirá extraer los principales temas sobre los cuales el análisis económico contemporáneo se ha desarrollado y sobre los que se articulará nuestro propio campo de estudio, enfatizando un mayor interés en comprender el impacto económico de la Educación de Personas Adultas.

Olariaga (1988) sostiene que, entre los economistas preclásicos, Petty (1623-1687) se anticipó a lo que años más tarde serían temas de debate. Por entonces, sostuvo algunas proposiciones tales como: la 'riqueza humana' es de tres a cinco veces más productiva que los recursos naturales y que el stock de capital disponible; la riqueza de un país depende más de la educación de sus gentes que de la extensión de su territorio; los recursos humanos han de distribuirse entre las diversas profesiones productivas y han de restringirse en las profesiones menos productivas; los niveles de cualificación requerida para el trabajo han de ser proporcionados a su eficacia laboral económica; la población es el principal ingreso del crecimiento económico. (Olariaga, 1988:37-39)

Tuvo el mérito de vincular al ser humano con su trabajo, a la noción implícita de capital; considerando que la estimación de éste se asienta en el principio de capitalización o de actualización de un flujo de ingresos futuro.

Un siglo más tarde se destaca Smith, siendo considerado uno de los economistas clásicos y fundador de la Economía de la Educación, por su trascendencia en la concepción liberal de la economía, se interroga sobre la noción de capital humano, sin utilizar la misma expresión. Particularmente, a través de su obra *Indagación acerca de la Naturaleza y la Causa de la Riqueza de las Naciones*, expone las cualificaciones del individuo (provenientes de la familia y de los aprendizajes adquiridos en otros grupos sociales e instituciones) como capital humano e indica que, en tanto suponen unas erogaciones, han de generar unos beneficios mayores.

Algunas de las tesis propias de Smith, compartidas por algunos de sus contemporáneos, sostuvieron:

- un análisis comparativo entre el capital físico las maquinarias, y lo que se llamó –más adelante- el capital humano;
- las habilidades, talentos y capacidades productivas de la población que son producto de la educación y el aprendizaje, equivalen a una forma de capital.

Smith, (1755) afirma que una persona educada al precio de mucho trabajo y mucho tiempo para una de esas profesiones que exigen una habilidad y una experiencia extraordinaria puede ser comparada a una de esas costosas máquinas. Otro de sus esfuerzos estuvo dedicado a la justificación de las diferencias salariales, que explicaba en función de: la aflicción y desagrado del trabajo, el mayor costo en el aprendizaje, el grado de confianza otorgado al trabajador y la incertidumbre de los ingresos de algunos empleos. Sin embargo, estos aportes contrastan con los de sus contemporáneos, que van sosteniendo una concepción más materialista de la ciencia económica, donde el interés, más que estar puesto sobre el factor trabajo, lo está en el capital.

Por otro lado, además de las ventajas financieras asociadas a la inversión humana, Smith considera que existen otros beneficios de la misma, directos e indirectos. La educación evita en particular la corrupción y la degeneración; por consecuencia, es útil que el gobierno se preocupe de la enseñanza, lo que no significa que deba poner en marcha un sistema de educación pública, sino simplemente que ayude con la financiación a las escuelas privadas cuyo funcionamiento normal deba ser asumido por los que se benefician de ello.

En otro sentido, Smith es muy crítico respecto al funcionamiento de las instituciones escolares en Inglaterra. Según él, los colegios públicos están demasiado dotados y las escuelas privadas, donde la remuneración del profesorado depende principalmente, y a veces totalmente, de los gastos de escolaridad u honorarios pagados por los estudiantes, le parecen muy preferibles a Smith, en la medida en que se estimulan la competencia entre los centros escolares, contribuyendo de esta forma a elevar el nivel de educación y a una mayor eficacia general del sistema. Esto explica, al menos en parte, que Smith fuera considerado, en el campo de la educación como en muchos otros, el padre del liberalismo.

Mill (1806-1873) en el siglo XIX, refuerza estas tesis con su conocida obra *Principles*, donde considera las cualificaciones de la fuerza de trabajo en su definición de riqueza. Algunos críticos sostienen que Mill no aporta demasiado a los postulados de Smith. Sin embargo, se aleja sensiblemente de él cuando destaca que en lo educativo los mecanismos de mercado no funcionan con la eficacia esperada. Más precisamente, estima que el demandante de educación es incompetente para juzgar la calidad de la misma, es decir, lo que aporta es una información imperfecta. Esta constatación no le conduce sin embargo a recomendar una enseñanza pública gratuita, de la que desconfía; por el contrario, sugiere una institución obligatoria en una escuela privada o a domicilio hasta una cierta edad, sancionada por exámenes del estado. Por otro lado, según su teoría podría acordarse apoyo financiero para los hijos de los pobres y el gobierno podría aportar una asistencia financiera a las propias instituciones de enseñanza. Más allá de estas disquisiciones, sí cabe

reconocer en Mill el comienzo de una tendencia a considerar que el objeto capital de la Economía es la riqueza externa a la persona humana.

Simultáneamente, en las teorías de Marx no se encuentran referencias explícitas a la educación o al capital humano; sin embargo realizó una aportación fundamental, demostrando bajo otros fundamentos, que el trabajo cualificado tiene un valor mayor que el trabajo no cualificado y que la producción de este trabajo cualificado exige trabajo bajo la forma de educación. Aquí se sostiene la idea de que el capital humano (las cualificaciones adquiridas) es producido (por el individuo mismo) gracias a la educación y que ésta es una acción social.

Engels adopta una aproximación al tema del capital humano en términos de coste de producción según la cual, el valor de la formación de una persona es igual al valor de los recursos utilizados en su producción, es decir al coste de la inversión social en la construcción humana. Para este investigador, conviene tomar en cuenta los cuidados natales y prenatales, los costes alimentarios, de vestuario, de educación, de ocio... tomados hasta que el individuo sea "totalmente productivo".

Este conjunto de ideas constituyó un aporte significativo acerca del individuo como ser productivo, atendiendo a aspectos relacionales entre formación, cualificación, productividad y beneficios, que permitieron ir conociendo y cuestionando el papel de la persona y de su educación en los nuevos sistemas de producción y de socialización.

Hacia la mitad del siglo XX se incorporan nuevas teorías, destacando la influencia del pensamiento británico de Marshall. Su aportación explica, paradójicamente, por qué la economía de la educación se ha desarrollado muy poco durante este periodo, tan sólo con algunos trabajos de economistas poco conocidos. En efecto, y a pesar de unos inicios que parecían apuntar en sentido contrario, Marshall casi destierra el capital humano del campo del análisis económico. En efecto, al principio de su carrera profesional, parecía que por fin se había encontrado al digno continuador de los trabajos iniciados

por Smith. Una primera lectura de sus Principios de Economía revela que no sólo acepta la noción de capital humano, a la que denomina “riqueza personal”, y que ésta está constituida de facultades que contribuyen de forma directa a convertir a los individuos en productores industrialmente eficientes, sino que además pone de relieve los beneficios directos e indirectos ligados a la educación, tal y como lo había hecho Smith dos siglos antes. Según Marshall, la educación estimula la actividad mental; hace al hombre más inteligente, más adaptable, más leal en su trabajo; mejora la calidad de su vida, tanto en el trabajo como fuera de él; actúa como un amortiguador entre las clases sociales en la medida que permite la movilidad social.

Pero, por otro lado, Marshall, excluye el capital humano de su definición de la riqueza y del capital en sentido amplio. Del concepto de riqueza “quedan, pues, excluidas todas sus cualidades y facultades personales, incluso aquéllas que capacitan para ganar un sustento, por ser internas-” (Marshall, 1963:49) La riqueza está constituida por bienes externos a la persona, sean o no materiales. No obstante, apoya en otros desarrollos de la teoría que se invierta capital y trabajo en prepararse para la vida activa, porque dicha inversión es “semejante a la inversión en capital y trabajo en la construcción de la instalación material y en la organización de un negocio” (Marshall, 1963:508)

Su pensamiento, al respecto, no es rotundo, “puede colegirse que Marshall bascula entre la aceptación teórica de la analogía capital físico-capital humano, y el establecimiento de limitaciones de tipo práctico... sus ideas contribuyeron a que el concepto de inversión en los seres humanos, y por lo tanto en educación, entrara en una vía muerta durante más de medio siglo (Olariaga, 1988:162-201)

A partir de 1955, los economistas neoclásicos, como Becker, premiado con el Nobel de Economía en 1992, ha contribuido al desarrollo del paradigma del capital humano en el marco de un importante cuerpo doctrinal que, desde diferentes ópticas, algunas encontradas, fueron fortaleciendo la producción bajo la denominación de Economía de la Educación. Como se ha expuesto,

no fueron los primeros que percibieron la importancia que tiene la educación en el desarrollo de los países y de las personas, pero sí acertaron con la expresión que permitió nuclear la controversia.

Ya finalizando el siglo XX Becker, ha concebido la segunda mitad de éste, como la 'era del capital humano', porque para este autor el nivel de vida de un país no se mide por los automóviles, viviendas, etc. sino que se mide por la utilización de los conocimientos, de las técnicas y de los hábitos de la población (Becker, 1996:100) Desde este momento una auténtica revolución en la concepción económica de la inversión en Capital Humano continúa consolidando la teoría basándose, fundamentalmente, en los aportes:

- Aukrust, cuya influencia en las publicaciones sobre factores de producción fue decisiva para que el factor humano se incorporase a los clásicos de tierra, capital y trabajo.
- Schultz, quien advirtió una estrecha relación entre la inversión en conocimientos agrícolas y el crecimiento económico, consagrando en el concepto de inversión en Capital Humano la educación, como uno de sus componentes principales.
- Becker, que sistematiza la teoría de la inversión en Capital Humano, considerando la educación formal y la formación en la empresa, como parámetros medibles con formulaciones matemáticas. Cuestionó qué nivel educativo es el más productivo e hizo aplicaciones a las diferencias interpersonales, interraciales e interregionales de los ingresos en los EE.UU.

En estas últimas décadas, otros economistas (Blaug y Williams, Psacharopoulos y Woodhall, Carnoy), han completado y desarrollado aquellos trabajos pioneros. Cabe destacar que los mayores desarrollos de la Economía de la Educación se han realizado, principalmente en EE.UU. y Gran Bretaña, con significativa presencia de Francia. También es necesario destacar el importante papel que juegan la OCDE, el Banco Mundial, FME, OMC y la propia UNESCO a través del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, los cuales, desde principios de los 60, han patrocinado numerosas



reuniones de especialistas y el desarrollo de trabajos para analizar la relación de la educación con el desarrollo económico.

Esta breve aproximación a la economía de la educación, siguiendo el eje de la historia, nos ha permitido aproximarnos a la teoría del capital humano y nos permitirá encuadrar un referencial desde el cual cuestionarnos el vínculo entre proceso productivo, estructura económica y proceso educativo en la Educación de Persona Adultas.

Detrás de la reseña de pensamientos sobre la economía se conjugan realidad social, política y económica como emergente de una concepción de cambio social, de persona como sujeto protagónico de un contexto y la justificación política de la educación como mediación en los procesos de transformación de las sociedades aunque sólo sea en su dimensión económica. Pero desde un enfoque interpretativo esto invita a concebir los cambios sociales más allá del impacto económico, en el entorno de una complejidad multidimensional que determina la realización personal del adulto, su participación sociolaboral y la construcción de una identidad social.

### **2.1.3. Relaciones entre proceso educativo y proceso productivo**

En el marco de la teoría del capital humano el análisis de las relaciones entre economía y educación, educación y empleo o educación y desarrollo, pone en evidencia una visión de la realidad desde un doble sentido. El primero, aportado por la teoría del desarrollo, concibe la educación como productora de la capacidad de trabajo y por extensión, potenciadora de trabajo, es decir, de un capital individual y/o social, y, consecuentemente, promotora del desarrollo económico social. Y, desde el segundo sentido, la teoría del capital humano, define la acción educativa como función principal para igualar las condiciones formativas para desempeñar una ocupación determinada en el mercado de trabajo.

Referencias a estudios e investigaciones (Blaug, 1965) que se ocupan del análisis crítico de la teoría del capital humano, explican la coyuntura en la que surge ésta y su función ideológica. Así lo expresa Gaudencio Frigotto: "...la expansión más rápida del trabajo improductivo frente al trabajo productivo, como resultado de la dinámica del proceso de producción capitalista, cuyo objetivo no es satisfacer las necesidades humanas y sí producir para el lucro; la necesaria interrelación entre trabajo productivo e improductivo, a medida que pasamos de un capitalismo competitivo hacia un capitalismo monopolista donde el trabajo improductivo es presentado como condición de eficacia del trabajo productivo, llevan a los análisis que discuten las relaciones entre educación y estructura económico-social capitalista a contradecirse, ya sea buscando un vínculo directo o bien negando cualquier relación" (Frigotto, 1998:24)

Basándonos en lo que hemos venido desarrollando sobre diferentes teorías del capital humano los vínculos entre el sistema productivo y el educativo son partes de la realidad misma; sin embargo, tales vínculos pueden ser interpretados desde tendencias diferenciadas que, según Frigotto podemos enunciar en tres:

- "...la concepción del capital humano postula que la educación y el entrenamiento potencian el trabajo y, en cuanto tal, se constituyen en una inversión social o individual igual o superior al capital físico."
- "...partiendo de una 'invocación a Marx', también postula que la educación potencia trabajo, generando mayor productividad. Sin embargo, esa mayor productividad redundaría en una ampliación de la plusvalía extraída por el capital. Se asume, entonces, la existencia de un vínculo directo entre mundo de la producción y mundo de la escuela, o con el proceso educativo en general"
- "...también apoyada en Marx, sitúa a un mismo nivel la posición burguesa neoclásica del capital humano y la de los críticos, que ven en el sistema educacional un mecanismo de producción y ampliación de

producción de plusvalía relativa extraída por el capital" (Frigotto, G. 1998:150)

Sin pretender adentrarnos en un debates más profundos, que nos distanciarían de nuestros objetivos, podemos ya concluir que tanto quienes buscan un vínculo lineal entre educación y estructura económica social capitalista, como quienes defienden una 'desvinculación' sostienen posturas excesivamente simplistas para una realidad compleja y, por ello "se contradicen en sus análisis por el hecho de nivelar prácticas sociales de naturaleza distinta y de establecer una unión mecánica entre infraestructura y superestructura, así como una separación estancada entre trabajo productivo e improductivo" (Frigotto, 1998:26) Sin embargo, concibiendo la práctica educativa como una entre otras que se producen en una sociedad desigual y cuyos intereses antagónicos están en permanente tensión y lucha, la educación institucionalizada se constituye en un locus donde articular los intereses de la clase dominante.

## **2.2. TRANSFORMACIONES DE LA REALIDAD SOCIO-ECONÓMICA: APORTACIONES DE DIVERSAS PERSPECTIVAS**

Para continuar con los actuales dilemas que se plantea la educación es preciso considerar, aunque sea con una breve reseña evolutiva, los diferentes paradigmas que se han ido sucedido en relación a los cambios socio-económicos, en el contexto del paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y encuadrar en ellos la Educación de Personas Adultas. Con este propósito, consideraremos los rasgos más relevantes de estas transiciones.

### **2.2.1. La sociedad industrial y sus paradigmas**

El vertiginoso ritmo del desarrollo de la producción industrial moderna se caracteriza y apoya en la división del trabajo, como principio que favorece el incremento de la productividad. En contraposición a la sociedad agrícola, el

trabajo se divide en un número importante de ocupaciones en las que se requiere la especialización de las personas para el desempeño de tareas fragmentarias; lo cual trae aparejado la desaparición de muchos oficios tradicionales cuyo aprendizaje acaba integrado en el proceso de producción en diferentes niveles de complejidad laboral.

La sociedad industrial ha estado caracterizada por una concepción de la producción en serie y por una estructura vertical muy jerarquizada que se inspira en las ideas de Taylor. La organización científica del trabajo o el taylorismo supuso un cambio sustantivo en la organización social del trabajo, dado que diferenció radicalmente entre quienes ejecutaban y quienes diseñaban las funciones de producción. En consecuencia, los departamentos de planificación concentraban y sistematizaban los conocimientos adquiridos y capitalizados a través de los trabajadores; haciendo más vulnerable a la mano de obra, al verse sustituida en cualquier momento y por cualquier condicionamiento.

Años más tarde, los aportes del pensamiento de Ford suma a este modelo de organización la producción en serie gracias a la cadena de montaje, lo que provoca no sólo un incremento, hasta el momento impensable, del número de bienes en el mercado, sino la necesidad de incentivar el consumo en masas. La contrapartida fue que el trabajo en cadena de montaje convertía al trabajador en un autómatas, en una prolongación más de la maquinaria, razón por la que este sistema de organización no llegaba a conseguir la adhesión del trabajador a los objetivos globales de la empresa. Sumado a ello que el sistema de remuneración en función del rendimiento incentivaba la competitividad individual y provocaba la desaparición del trabajo en equipo.

No obstante, el éxito de esta perspectiva en la industria hizo que se expandiera a otros ámbitos, como el educativo. De este modo, la planificación educativa se vio sometida a criterios de efectividad similares a los de la industria. Por lo cual se consideró que había que definir los objetivos y especializar las tareas del profesorado para maximizar la productividad. De la misma manera, la

formación profesional se especializa tal y como lo hacían los procesos de producción, provocando una fragmentación de los aprendizajes en función de las destrezas que requiere cada puesto de trabajo.

### **2.2.2. La educación como inversión: teoría del Capital Humano**

Como vimos en el apartado anterior, los frutos del prominente auge del industrialismo y el progreso económico fueron el escenario en el que Schultz, introdujo, en los años 60, el concepto de Capital Humano. Entiéndase por capital humano toda inversión que los individuos y los agentes sociales y económicos alcanzan sobre sí mismos, con el objeto de mejorar su capacidad productiva, fundamentalmente, a través de la educación. Schultz, lo definió en estos términos: "El Capital Humano incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo; los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirán un tipo de rendimiento positivo" (Schultz, 1972:22)

Las actividades humanas a las que se hace referencia en esta definición son: los servicios sanitarios, que prorrogan las expectativas de vida e incrementan la resistencia física de las personas; la formación profesional, incluida la educación no formal; la educación formal o sistemática en sus diferentes niveles y modalidades; la educación de adultos establecida fuera de la escuela y de la empresa; las migraciones familiares e individuales tendientes a la búsqueda de empleo. (Schultz, 1972:34)

De este modo, la Teoría del Capital Humano ha contribuido a destacar la importancia que se le otorga a la formación como indicador de mejora de la productividad. No obstante, es necesario reconocer algunas limitaciones o críticas, desde la educación como derecho humano, entre las que destacamos las siguientes:

La teoría tuvo capacidad explicativa para la realidad social y económica, tal como pretendidamente lo hizo en los años 60, cuando se destinaban los recursos fiscales derivados del crecimiento económico a estimular la demanda educativa y, cuando la educación contenía el valor de la movilidad social. Sin embargo, en la década de los 70, cuando se satisfizo la relación oferta-demanda, se mantuvieron las desigualdades sociales, emergió el paro como situación sociolaboral y categorías de trabajo cualificado se desplazaron a ocupaciones inferiores, y en este contexto, la teoría pierde valor explicativo y surge el pesimismo pedagógico ante la desigual distribución del progreso económico de la sociedad.

Los aportes de la teoría del capital humano resultan insuficientes para dar cuenta de los procesos de inversión y distribución de la riqueza, así como para comprender los efectos de la educación. La interpretación de la Teoría del capital humano está orientada a la búsqueda de beneficios y costos individuales; sin embargo, la demanda educativa no se produce únicamente como una decisión individual, dado que se puede suprimir está influida por las condiciones sociales y económicas que la envuelven. Así, se podría reconocer que si existe un vínculo causal entre educación y productividad, en el sistema social o en el funcionamiento de la sociedad como sistema complejo, tal vínculo no es tan evidente como se planteó desde el modelo que subyace a la teoría del capital humano.

Algunas argumentaciones y discursos, con fuerte sesgo hacia intereses u objetivos de pensamiento económicos, plantean la relación entre económica y formación como una cuestión unívoca; sin embargo otras teorías, construidas desde una perspectiva crítica de la realidad social, ponen en evidencia las contradicciones entre la lógica del sistema productivo y la del sistema educativo.

Seguidamente, exponemos las visiones mas importantes acerca de esta interpretación del tema que estamos estudiando:

### **2.2.3. De la fábrica hacia la educación: la crítica radical marxista**

La crítica de los profesores Bowles y Gintis (1985), de la Universidad de Massachusetts, ha de entenderse en el contexto de su teoría de la correspondencia entre la escuela y el mundo del trabajo. Su tesis es que las desigualdades se perpetúan, porque la estructura de ambos es igual. Su opinión sobre la “correspondencia” es una modalidad de las teorías de la reproducción social, que habían expuesto en la década de los '70 los franceses Baudelot y Establet.

Ahora bien, sus enunciados implican el rechazo a la Teoría del Capital Humano, cuestionando el concepto de capital entendido como inversión en las personas. Postulan que la relación entre educación y producción no se debe al contenido de la educación; sino a las relaciones de poder y desigualdad que se dan en la institución escolar. Existen valores, actitudes que se aprenden aunque no estén explicitados en el currículum (currículo oculto, llamado así por Jackson) y que son, precisamente los que más se valoran en el mundo productivo.

Considerando la organización del sistema capitalista, el objetivo de los sistemas formativos es preparar a los trabajadores para su incorporación a diferentes niveles de producción según la estructura social y para perpetuar ésta. Bowles y Gintis (1985) realizan un paralelismo entre la escuela y la fábrica, por cuanto ambas instituciones sociales comparten una organización jerárquica y burocrática, un control organizado, unas estructuras formales y una alienación de los estudiantes/trabajadores respecto al proceso productivo. A su vez reconocen la idea de que la educación es requisito para acceder a ciertos puestos de trabajo; por ejemplo consideran que quienes acceden a estudios primarios con proyección de insertarse en puestos de trabajo menos cualificados, se les exigen sumisión, obediencia, perseverancia, mientras que aquellos que se proyectan a estudios de niveles superiores, esperan la consecuente inserción en puestos más cualificados, y se los estimula

en la autonomía, en la capacidad de decisión, en el desempeño de tareas de ejecución y evaluación, etc.

La base de esta crítica es la doctrina marxista sobre la empresa capitalista, donde la clase dominante sojuzga a los obreros. Se sostiene que la teoría capitalista no diferencia entre 'trabajo' y 'fuerza de trabajo'. La preparación educacional del trabajador no es suficiente para explicar la productividad; es preciso recurrir al 'poder' y a la 'clase'. El sistema educativo no se contenta con producir capital humano, sino que "segmenta la fuerza del trabajo, impide el desarrollo de la conciencia de clase trabajadora y legitima la desigualdad económica, al proporcionar un mecanismo ostensible y objetivamente meritocrático de asignación de los individuos a posiciones ocupacionales desiguales" (Bowles, S. y Gintis, H., 1985:201) En otras palabras, esta teoría expresa que los trabajadores, por muy educados que estén, no poseen ni controlan los medios de producción ni la distribución de los bienes producidos y, en consecuencia, no puede establecerse correlación entre su nivel educativo y el disfrute de la riqueza que producen.

#### **2.2.4. La educación como filtro social o crítica credencialista**

Para la crítica credencialista, el capital humano se reduce al capital adquirido, en cuanto que es como el 'pasaporte' para circular con cierto grado de inclusión en nuestra sociedad y para justificar a quién se incluye o excluye de posiciones privilegiadas. Esta corriente de pensamiento entiende la educación como determinada por un conjunto de barreras -pre-establecidas- que selecciona a las personas con mayores habilidades y destrezas.

De esta manera, la existencia de titulaciones universitarias -de grado, postgrado, doctorales y postdoctorales- promueve la formación de un estrato privilegiado donde se favorece la fuga hacia delante de certificaciones académicas: 'cada vez son necesarios más títulos para acceder a los mismos puestos de trabajo'. Entre otros, explica esta situación Collins, (1989) diciendo que las peticiones para que se introduzcan planes de



estudio regulados, que culminan en exámenes, no se deben a un despertar ingenuo de ampliar la educación, sino al deseo de controlar los postulantes a estas posiciones y monopolizarlas en provecho de los poseedores de patentes académicas. De esta manera se favorece la 'fiebre de los diplomas'; dado que la tendencia de inflación cultural apoya la 'mercantilización de ofertas educativas' por un lado, y la sed ambiciosa de 'estudiar para certificar'. Por ello, surgen las críticas de los teóricos credencialistas, cuestionando la democratización de la educación, ante los condicionamientos para el proceso de selección y acceso de un mayor número de personas a títulos académicos.

Cabe destacar la Teoría de la Selección, considerada como principal crítica a la Teoría del Capital Humano, integrada por un grupo de sociólogos norteamericanos, coincidentes con los credencialistas en varios puntos: inflación educativa, serias dudas sobre la eficiencia y eficacia de la educación sobre la productividad, afirmación de que los títulos académicos son sólo filtro de acceso de trabajo, sobre-educación de los trabajadores en los países desarrollados e infravaloración salarial. Sus partidarios Arrow, (1973) y Spence, (1974) elaboran una teoría compleja para mostrar cómo la extensión de la educación a través del control de títulos y grados, lejos de acercar a la igualdad, genera competitividad; cómo la sobretitulación garantiza trabajo cualificado a bajo precio para las empresas.

### **2.3. CONTEXTOS ACTUALES: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

El transcurso de los años 80 es caracterizado por las nuevas tecnologías de la información, en torno a las cuales surge la denominada sociedad del conocimiento, sociedad cognitiva o sociedad de la información. Ella identifica, como eje referencial de la economía, las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos de tratamiento de la información.

Ya no se trata de producir muchas cosas (economía de escala) sino de producirlas de manera diferente (economía de la diversificación). La mayor parte de la producción se ha automatizado y la preocupación está centrada en buscar alternativas a los nuevos modos y procesos productivos. Se desarrollan la microelectrónica, la robótica, la ingeniería industrial aplicada a la economía...pero aún se ha desarrollado poco el estudio de sus consecuencias, del impacto de la transformación del trabajo en las personas, en su educación y en sus espacios de socialización o de convivencia.

Lo que destaca en el desafío de la nueva sociedad, a diferencia de otros momentos históricos, es la capacidad exponencial para tratar y procesar información con una vertiginosa velocidad y para aplicarla de forma automática a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Castells, 1997). En consecuencia, el éxito de las organizaciones económicas y sociales está centrado en la capacidad que demuestren para generar y utilizar información y conocimiento en beneficio de la propia organización y, desde el punto de vista de los trabajadores, se requieren personas con capacidades de adaptación a los requerimientos de un entorno cambiante e incierto.

Al mismo tiempo surge una nueva forma de economía capitalista, caracterizados por la globalización, donde procesos productivos en diferentes espacios funcionan sincrónicamente en tiempo real. Ello impone una forma de organización en red, donde todas las partes involucradas en un proceso, en una misma unidad productiva en sentido económico, independientemente de su lugar o posicionamiento geográfico, están interconectadas en funcionamiento real. Ahora, las nuevas formas de exclusión de la economía global se concretan en situaciones fuera del margen de los procesos de intercambio entre los nudos de red. De esta forma, emerge una nueva realidad social: la sociedad dual o sociedad de los dos tercios como proceso de polarización social. Y las diferencias entre los grupos sociales son cada vez mayores: y la riqueza y el poder económico se concentra y la base de pobreza aumenta y se extiende.

Se desarrollaron en los años '90, con base en el llamado 'toyotismo', modelos de gestión de calidad total (total Quality Management) que se caracterizan por la cooperación entre el personal, por medio de los 'círculos de calidad', grupos supuestamente no jerarquizados que discuten y toman iniciativas, buscan satisfacer las necesidades del cliente, la toma de decisiones en base a datos objetivos (recopilados por técnicas de análisis de datos) y a la evaluación constante de los procesos así como la adopción de una actitud colaborativa para la mejora continua. Se procura convertir a la empresa en una serie de círculos de calidad, que no se relacionan entre ellos, en un centro de pensamiento, favoreciendo la creatividad y la competitividad entre círculos; a la vez, de lograr la implicación y adhesión de los trabajadores al proyecto laboral que se toma como propio.

Ello hace que la productividad dependa de la coordinación y del tratamiento de la información, más que del control taylorista y/o fordista. Por tanto, el perfil del trabajador requiere polivalencia, iniciativa, trabajo en equipo, evaluación como control de calidad, inteligencia abstracta, digitalización y capacidad para tratar información y para adaptarse al cambio. En este sentido, se supera la búsqueda del conocimiento técnico para una fase en particular de la producción; demandando en cambio capacidades generales y versátiles (comunicacionales, sociales, técnicas, culturales, entre otras).

### **2.3.1. La teoría de la segmentación de los mercados laborales**

Los procesos de desigualdad han caracterizado el actual contexto socio-económico con relación a diferencias de género, entre culturas dominantes y subordinadas, entre grupos sociales con distintas situaciones económicas: el hecho de que estos factores actúen discriminando, aun cuando edad, nivel de estudios y experiencia laboral no varíen significativamente, ha dado lugar a las teorías de la segmentación del mercado de trabajo. Ello explica la aparición de dos sectores bien diferenciados; por un lado, encontramos los denominados *mercados laborales primarios* que forman las grandes empresas y donde los trabajadores participan de movimientos sindicales, cuentan con

seguridad social y perspectivas de continuidad laboral. Por otro, los *mercados laborales secundarios*, compuestos por pequeños negocios o micro emprendimientos empresariales, en los que las personas trabajadoras lo hacen en condiciones precarias, sin seguridad social, en empleos poco estables, sin porvenir y sin participar de la vida de las organizaciones sindicales.

El segundo tipo de mercado va en incremento, y es potenciado incluso por grandes sectores que demanda o subcontratan servicios de pecunias empresas. El amplio panorama de diversidad de los mercados y la consideración de que los buenos empleos se asignan a los trabajadores en virtud de sus características personales o de habilidades que no se adquieren en el sistema educativo, lleva a los teóricos de la Segmentación de los Mercados de Trabajo a cuestionar el valor económico de la formación. En consecuencia, expresan la tesis de que ante un mercado tan diversificado es difícil prever una única línea de formación que pueda satisfacer las necesidades de todos los sistemas y agentes económicos; por lo cual, se requiere una formación se desarrolle en el lugar de trabajo y se adapte a las características de la ocupación.

Este posicionamiento lleva a diferenciar entre *formación general*, entendida como aquella que va dirigida a desarrollar los conocimientos y habilidades básicas polivalentes, incrementando la productividad de la mano de obra, independiente del trabajo que desarrolle la persona en el momento que la recibe. Esta formación es valorada por parte de los empleadores, dado que la formación recibida puede ser utilizada y requerida para otros puestos de trabajo más allá de la empresa que la aporta. Por otra parte, identifican la *formación específica*, en el sentido de una formación orientada a potenciar la adquisición de aquellos conocimientos técnicos directamente relacionados con la ocupación concreta que las personas realizan en una empresa determinada, aumenta la productividad en relación a la empresa que ofrece la formación. En este mismo sentido, una mayoría de las organizaciones empresariales sostiene que los gastos derivados de una formación general, deben ser solventados por los propios trabajadores y en lo básico inicial, por el

Estado o empresas privadas educativas, dado que el beneficio redunda en ellos mismos y en la sociedad. En tanto, la financiación de la formación específica es considerada como inversión que repercute sobre la calidad y nivel de productividad de la organización económica y, ahora sí, piden que sea compartida entre empresa y economía estatal.

Así, la flexibilidad del mercado de trabajo provoca una continua rotatividad de las personas trabajadoras por distintas empresas, buscando mantener el empleo y a veces (pocas) mejores condiciones laborales. Pero también es frecuente otro efecto: directamente se ven los trabajadores excluidos por los intereses del capital, apostando sólo por la formación general-específica adaptada a sus puestos de trabajo. Para estas personas es preciso priorizar desde los estados una formación general- específica destinada a los que están fuera del sistema productivo o en riesgo de estarlo. La formación general no la aporta la empresa sino el sistema educativo y lo que hacen los empleados es exigir a los sistemas que la hagan amplia, versátil y aplicable a sus necesidades. Es por eso, que quienes se reflejan en las teorías de la Segmentación de los Mercados Laborales, ubican a la educación ante los intereses económicos y sostienen que actúa agudizando las desigualdades sociales existentes, ya que se ofrece más oportunidades de formación a aquellos que ya la tienen en desventaja de aquellos que no la poseen.

### **2.3.2. Teoría institucionalista**

La Escuela Histórica alemana constituye los cimientos de este movimiento como teoría económica; pero el país donde se manifiesta con arraigo es en EE.UU. Su objetivo es la interpretación de la economía a través de la evolución histórica de las estructuras sociales e institucionales.

Como se ha señalado en los apartados anteriores, el ritmo vertiginoso de los cambios en la sociedad actual genera la falta de recursos y estructuras sociales fiables para poder anticiparlos. Consecuencia de ello son las políticas activas de empleo y planificación educativa, que se convierten en claves

estratégicas ante la incertidumbre y donde las supuestas necesidades del mercado laboral no pueden depender de las acciones educativas. Por esta razón, la mejor formación es la que ayuda a la persona a desarrollar aquellas capacidades que median en la adaptación a los nuevos emergentes sociolaborales.

De esta manera, el valor económico de la educación concedido a la formación profesionalizadora y técnica de la Teoría del Capital Humano, se desplaza a una formación más amplia y polivalente pretendiendo constituir la base para nuevos aprendizajes al servicio de la producción económica de la sociedad globalizada.

Esta línea de pensamiento orienta a los teóricos institucionalistas a concentrar el análisis crítico en la desigualdad social y en el poder que la empresa, como institución del sistema capitalista, y la escuela, como institución del sistema de administración, pueden tener para incrementar o reducir las desigualdades en función de cómo se organicen y se constituyan. De esta manera, a diferencia de los teóricos de la correspondencia, que relacionan directamente las desigualdades socioeconómicas y educativas en función de la extracción social y que conciben las relaciones de poder como inevitables, los teóricos institucionalistas focalizan sus estudios en el lugar que ocupan las instituciones tendentes a reproducir o transformar la estructura de la sociedad y a potenciar las condiciones de igualdad. Optan por la participación y la asunción política, sin la que es imposible planificar la educación.

La perspectiva sociológica crítica, desde los estudios aportados por McLaren, Apple, Freire o Giroux, analizan la función de la institución educativa en relación entre otros con las necesidades y la lógica del mercado. Sostienen que la educación contiene elementos tanto para la reproducción como para la transformación social. Una educación basada en los intereses y necesidades de los colectivos con más riesgo de exclusión social puede contribuir a superar las condiciones de creciente desigualdad socioeconómica. Como señalan Apple (1986) y Giroux (1990), las capacidades de resistencia y de acción de

estudiantes y trabajadores provocan que el proceso de reproducción no sea perfecto, aprovechando los intersticios del sistema para contribuir a desmontar las relaciones de poder y de exclusión y las acciones educativas pueden contribuir a ampliar esta capacidad transformadora o domesticarla y reducirla.

Como podemos inferir desde las distintas perspectivas de análisis, las vertiginosas transformaciones que se producen en las últimas décadas en el mercado de trabajo, las competencias internacionales entre diversos países y áreas económicas, los cambios organizativos, entre otros, requieren la recualificación de las personas para adaptarse a nuevas circunstancias de empleo y desempeño laboral. Y, consecuentemente, la política educativa se enfrenta a retos importantes que no siempre pueden resolver las instituciones del campo de la educación por sí solas.

En otras palabras, las consecuencias económicas de la formación trascienden las intencionalidades de la política educativa; a la vez que los factores que condicionan la posibilidad de recibir formación tiene su repercusión no solo en los salarios y/o movilidad de los trabajadores, sino en la construcción de una identidad social que enfrenta el reto de estar preparada para la adaptación a nuevas ciudadanías.

## **2.4. ACTIVIDADES PRODUCTIVAS Y CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS COMO ACTORES DE PRODUCCIÓN**

El intento dialéctico de una búsqueda comprensiva de la Educación de Personas Adultas, puede ser enriquecido desde una perspectiva que dé cuenta de la relación entre la organización de las actividades productivas y las personas que las realizan como actores de la realidad misma.

### **2.4.1 La producción económica y la demanda educativa**

La fuerza de trabajo, entendida como conjunto de destrezas que combinadas con otros factores permiten la obtención de bienes y servicios, sigue siendo el factor clave de todos los procesos de producción y el determinante fundamental del crecimiento económico, que a su vez es condición necesaria para el desarrollo de las sociedades.

Desde una perspectiva conceptual, el trabajo tiene una característica particular: la capacidad de reflexionar sobre su papel y el de los demás factores que intervienen en la producción. Esta característica es de significativa utilidad para cualquier proceso, sea cual sea su complejidad, porque no se puede excluir ningún factor de la tendencia al cambio, reflejado en la innovación, la mejora de la calidad del producto o la modificación del proceso de trabajo. Si la fuerza de trabajo, o el trabajador concreto, reflexiona sobre su papel en el proceso de producción de bienes y servicios, parece pueril el intento de transformar el conjunto de conocimientos y habilidades adquiridas o por adquirir, como capital humano, como necesaria relación entre proceso de producción y sujetos productores.

En la última década España, al igual que varios de los países de Europa, se ha enfrentado con un problema que no ha podido resolver satisfactoriamente: el desempleo. A pesar de que la protección del estado benefactor asegura a los desempleados medios de subsistencia y reduce el problema de pobreza extrema; las políticas sociales no han sido capaces de evitar la representación social de este grupo de adultos, ni la frustración personal que el desempleo provoca. El seguro de desempleo, la ayuda a los pobres que las políticas sociales proporcionan no pueden evitar el estigma social de los individuos que no han podido insertarse o re-insertarse en el mercado de trabajo. Quizá, la dificultad que subyace es que vivimos en una sociedad que se ha construido alrededor del mito del trabajo asalariado: el trabajo determina el éxito personal, el desempleo significa el fracaso y la marginación.

Así, hoy son noticias de titulares la denuncia social que ilustra las consecuencias de una economía global capitalista, dando cuenta de la



privación de acceder a un primer empleo o mantener la estabilidad laboral. Pero, quizás no se trata sólo de ello, sino también de otros prejuicios colaterales en lo económico, la salud, la vivienda, la autonomía adulta, lo emocional.

Por otro lado, el incremento de la demanda educativa ha sido hasta hace poco expresado en ámbitos ocupacionales y profesionales delimitados de la sociedad, por ejemplo en la producción tecnológica y entornos terciarios informatizados o en el área de las comunicaciones y las finanzas. Así, el impacto de las nuevas tecnologías y nuevos modos de organización del trabajo requieren:

- perfiles polivalentes en los puestos, exigiendo más competencia y autonomía;
- desarrollo de capacidades de gestión de la información y una aptitud para la comunicación interpersonal;
- búsqueda de calidad de vida en el trabajo y en las condiciones de salud-seguridad.

Pero ello no solo implica el aumento de demanda educativa sino que tiende a modificar su sentido. Desde el fordismo era posible pensar en la actualización desde la adquisición de saberes, como desde la adaptación a las innovaciones técnicas; pero esto en la visión de la educación del adulto según las condiciones de las edades actuales ya no es suficiente. Desde el taylorismo la concepción de una relación estrecha entre tareas de ejecución y de concepción, limitan la producción reflexiva de las personas en el desarrollo de tareas prescriptas anticipadamente.

Esta realidad está matizada por el impacto de las políticas de racionalización, que en España alcanzan más del 20 % y el crecimiento económico no puede absorber a dichos trabajadores despedidos. Sin embargo, se mantiene un discurso acerca de la formación de adultos y el trabajo haciendo eco de la utopía de exterminio del desempleo, en el marco de la actual organización laboral.

El incremento de la demanda educativa en los grupos de población adulta, no deja de evidenciarse, ni mucho menos deja de tener relación con la crisis del trabajo y por ende con una segmentación misma del mercado laboral, y por consiguiente también, de las economías generales, estructuralmente desiguales, de Educación de Personas Adultas.

En otras palabras una proyección alternativa del escenario productivo debería fortalecer las nuevas políticas de trabajo que consideran la crisis estructural del empleo y atender a la diversificación de acuerdos contractuales transnacionales entre agentes sociales que vinculan empleos y formación. Si los cambios son posibles, también éstos deberán repercutir en el cambio de paradigma en las políticas de Educación de Personas Adultas.

#### **2.4.2. La producción social y cultural de los adultos**

Al considerar las relaciones de la educación con la producción social vemos que la producción de una sociedad no es solo económica; por tanto si nuestro eje de debate es la formación en las personas adultas y el impacto en diversas perspectivas, no podremos dejar de compartir nuestras reflexiones con las que intentan ampliar la idea de actividad productiva relacionándola con el campo social, la expresión cultural y la creatividad.

El escenario de la sociedad a la que nos venimos refiriendo, está integrado por expresiones diversas de una realidad que se conjugan en un desafío para la educación: adaptación a nuevas expresiones culturales, como emergente del comportamiento demográfico y la integración intercultural, en el marco de un proyecto de educación participativa y ciudadana; contención de los costos de los servicios sanitarios desde una promoción de la salud, las estrategias de prevención y de concienciación; la violencia, la criminalidad y las guerras que reclaman políticas de movilización social, de programas activos de rehabilitación, de intervenciones formativas para una nueva convivencia ciudadana; procesos de crecimiento social y desarrollo de recursos humanos en contextos menos favorecidos; riesgos medioambientales abordados desde

una ciudadanía con recursos para intervenir con un respaldo informativo de formación.

Con el sentido de ilustrar un poco más en profundidad este esbozo, en primer lugar, nos referimos al crecimiento demográfico y su impacto, que cuestiona las representaciones residuales del envejecimiento; los costos del envejecimiento y la capacidad de producción enmarcada en la jubilación; la capacidad de autodeterminación, etc. La reconstrucción activa de la prolongación de la vida y del potencial de las poblaciones se ven implicadas en el impacto de la modernización, con las consecuencias para muchos trabajadores/as mayores: exclusión de los progresos profesionales, retiro obligatorio y/o desempleo permanente. Pero más allá de este aspecto, (que afecta a muchos de los adultos que intentando paliar la situación recurriendo a la credencialidad de sus aprendizajes), el cambio demográfico se manifiesta en la participación en actividades fuera del marco de la economía formal: producción artesanal, intercambio de servicios, ayudas intergeneracional, entre otras. En otro sentido, estos grupos de edad expresan una vida asociativa muy activa, dado que son portadores de valores y nuevos proyectos; por lo tanto se posicionan y replantean su protagonismo en la productividad social, cultural y económica de la sociedad.

En un segundo sentido, complementando la reducción de edad de la jubilación, el aumento de la esperanza de vida y la disminución de horas de trabajo en una sociedad contribuyen a incrementar la disponibilidad para el tiempo libre. No obstante, desde la educación permanente, la noción de tiempo libre a menudo se limita a la cuestión del aumento cuantitativo del tiempo disponible; sin embargo, debemos remarcar la calidad del tiempo libre y la capacidad de utilizar de forma autónoma esos períodos cada vez mayores de tiempo no trabajado en el transcurso de la vida. Ante esta dimensión, existe una demanda de formación orientada a ocupar dichos espacios. La retroalimentación relativamente autónoma de los diferentes grupos de adultos enfrentan las condiciones de acceso a movimientos asociativos, las aspiraciones crecientes de las personas por manejar

productivamente su tiempo, de negociar sus biografías y de explorar alternativas en la organización de su propia trayectoria de vida. La productividad económica y social de la Educación de Personas de Adultos debe ser interpretada y analizada en el marco de esta dinámica.

Estos breves enunciados a modo de desafíos, conllevan la apremiante demanda de formación en el grupo de población adulta, dado que no es posible esperar a las nuevas generaciones formadas desde la educación inicial. La necesidad de autogestión y capacitación de los adultos se ha tornado inevitable para la promoción de una nueva producción social y cultural.

En estos últimos años, y seguramente podríamos predecir que seguirá siendo así en un futuro próximo, los cambios han sido tan rápidos y abruptos que, no sólo han desorientado a muchas personas, entre ellas a los propios educadores de adultos, sino que han provocado un llamado a hacerse cargo de las responsabilidades, a ciudadanos y comunidades locales, como re-acción ante la actual mutación del papel del Estado dentro del campo social. La reconstrucción de los conceptos de ciudadanía, al integrar derechos y responsabilidades demanda a cambio que se garanticen las condiciones sociales para una nueva cultura de la ciudadanía.

El derecho a la ciudadanía representa desde siempre el derecho a la libertad, a la democracia, y también a una nueva manera de vivir el sistema social según los cambios en las condiciones y elementos del escenario al que se hacía alusión.

## **2.5. TENDENCIAS EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SU PRODUCTIVIDAD ECONÓMICA, SOCIAL Y CULTURAL**

En este último apartado, rescatamos algunas de las ideas expuestas en este capítulo para analizar cómo se generan las actuales dinámicas y tendencias

de desarrollo social, con el propósito de comprender las actuales políticas educativas en relación a las personas adultas.

En el transcurso del capítulo hemos pretendido mostrar la relación entre las corrientes de pensamiento socioeconómico y el contexto en el que surgen. Retomando, la tradición estadounidense de medir y mejorar la eficiencia educativa se entrelazaba con la teoría de la administración científica de Taylor, autor que realizó numerosos trabajos orientados a aumentar la productividad de los trabajadores basadas en parcializar su trabajo y en implantar un sistema de salarios a destajo para aumentar la eficiencia de la empresa (Ball, 1989). Sin embargo, a partir de los años '70 y hasta nuestros días la globalización de la economía, las desigualdades socioculturales, el agotamiento de ciertos recursos naturales, entre otros, han conducido a una situación diferente, que necesita un cambio en sus diferentes dimensiones. La economía opta por la producción flexible y la globalización de mercados y se consolida la calidad total, filosofía de gestión basada en la mejora continua de los procesos mediante el trabajo cooperativo en pequeños núcleos, definidos externamente, de personas trabajadoras con diferentes funciones y niveles en los círculos de producción.

Desde la breve reseña histórica que presentamos anteriormente, hemos entendido que la Economía de la Educación surge a la par que la Teoría del Capital Humano. Más allá de tener que sobrepasar fuertes cuestionamientos desde otras posturas, actualmente está surgiendo con nuevos intereses, por dar respuestas a demandas del contexto. Se vuelve a pensar que los salarios tienen relación directa con la productividad y ésta a su vez con la formación. En este sentido, los documentos de la Unión Europea, como Crecimiento, Competitividad y Empleo (1993), Enseñar y Aprender: Hacia la Sociedad Cognitiva (1995) o La Educación Encierra un Tesoro (1996) o Memorando 2000 y más, exponen a la educación dentro del eje de lucha contra el desempleo y la falta de competitividad.

Así, inferimos algunos cuestionamientos que argumentaron nuestro objeto de estudio: ¿por qué resurgen los planteos del capital humano? ¿cuáles son los peligros que pueden estar asociados a él? ¿la educación de personas adultas refiere a una educación simbólica que reproduce una representación optimista acerca del progreso? Los procesos educativos, encuadrados en las políticas de educación a lo largo de toda la vida, ¿excluyen o integran a las personas adultas en las estructuras de un nuevo orden cultural? Sin intención de dar una respuesta acabada, continuaremos trabajando a partir de la idea de que la educación, en la medida que sea capaz de responder a las necesidades que se van construyendo histórica y socialmente en los planos individuales, sociales y económicos y en tanto se administre como un bien y un derecho, puede contribuir a favorecer el acceso al mundo del trabajo de aquellos colectivos que tienen más riesgo de quedar excluidos del mercado laboral permitiendo y estableciendo así posibilidades de acceso a otros bienes, como vivienda, salud y desarrollo personal.

La formación, por sí sola, no tiene capacidad para generar empleo; por ello, para incidir en transformaciones económicas las reformas educativas deberán ir acompañadas de otras medidas de carácter político y económico que favorezcan la evolución hacia una sociedad más igualitaria (Carnoy, 1988). El capital humano puede ser en este momento una teoría "práctica", para los poderes hegemónicos ya que puede servir para justificar las desigualdades sociales existentes entre ricos y pobres, entre primer y tercer mundo y dar, al mismo tiempo, una explicación al fenómeno del desempleo, como si la causa de la pobreza y exclusión social y laboral de importantes capas de la población mundial se debieran única y exclusivamente a la falta de formación (Recio, 1997)

Podemos concluir reconociendo que la actualidad educativa está siendo objeto de circunstancias coyunturales que dificultan la asunción de la teoría del capital humano. La educación se enfrenta hoy al agotamiento de los modelos tradicionales de gestión de los sistemas educativos formales y no formales; la falta de confianza en la educación de poblaciones en contextos

sociales y económicos desfavorecidos; la presencia de programas en educación formal que se centran más en contener conflictos que en educar y resolverlos; la ausencia de capacidades institucionales para afrontar los problemas de absentismo, repetición y abandono; los problemas de acceso y financiación de la educación superior; la dificultad de introducir las nuevas tecnologías en las escuelas y, en general, la escasez de inversión pública en educación. ¿Cuáles son las respuestas que se están dando ante esta realidad? O mejor expresado, en el marco de la tesis que estamos presentando ¿Cuáles son las respuestas que los propios adultos están dando como manifestación del impacto personal, social y económico de la Educación de Personas Adultas, en el marco de esta sociedad?

Avanzar en relación al ‘aprender a convivir’ en el actual contexto social, implica una deliberación educativa en diferentes dimensiones: democrática, económica, social, paritaria, intercultural y ambiental. Todos estos aspectos quizás afecten las políticas de Educación de Personas Adultas que, integradas a las políticas económicas y sociales, redunden en una mayor calidad de vida para todos.

### 3. RECONSTRUIR EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: NUEVOS REFERENTES

“...solemos llamar modernización a un conjunto de cambios de tal envergadura y profanidad que, por sí mismos, representan cada uno de ellos el paso a un mundo distinto del anterior”

Fernández Enguita: 200

En este capítulo nos proponemos, estudiar la actual política educativa acerca del currículo para la Educación Secundaria de Personas Adultas y sus prácticas como espacio de interacción social, donde los adultos en su rol de alumnos resignifican su proyecto de desarrollo personal. Para ello, presentaremos las tendencias de cambio de la Educación de Personas Adultas, en relación a las transformaciones sociales avizoradas a través de las nuevas ciudadanía.

#### 3.1. Resignificar la ciudadanía para una nueva Educación de Personas Adultas

Consideramos que la Educación de Personas Adultas no puede dejar de construirse en torno al concepto de la ciudadanía y ello, como dice Gimeno (2003) para “...la sencilla razón de que para que perviva un relato y se constituya en una cierta cultura interiorizada y compartida hay que seguir contándolo, no es suficiente que haya sido narrado y hasta fijado por escrito. Es preciso releer. La trascendencia de la ciudadanía para la educación reside, básicamente, en la presencia del discurso y los valores que se concitan en torno a aquélla para encontrarle sentido y dirección a lo que hacemos cuando educamos” (Gimeno, 2003:11)

Entendemos la ciudadanía como condición de las personas por la que se reconoce y garantiza una serie de derechos, a partir de los cuales los ciudadanos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y reclamar que les proporcionen determinados bienes. Ser ciudadano es disponer de ciertas condiciones sociales, jurídicas y políticas, pero, no todas



las sociedades y momentos sociales traducen con el mismo sentido los contenidos de dicha ciudadanía. No obstante, más allá de disponer del estatuto legal de ciudadanos, serlo implica construir un vínculo social entre las personas y entre sus organizaciones dentro de una comunidad de base territorial, cultural, legal y política donde se desarrolla la vida social. La persona, en este entramado social, es mucho más que un individuo protegido por ciertos derechos establecidos; se trata de un modo de vida social que se identifica, se construye y se vigila en su aplicación día a día. En consecuencia, la ciudadanía es una construcción social que hay que practicar en comunidad, relacionándose con otros, a la vez de constituir una referencia de orientación para la realización personal y social.

Lo que representa la ciudadanía no es un proyecto que incumba únicamente al sistema educativo, ni la posibilidad de lograrlo queda asegurada por las prácticas educativas que se construyen en los centros escolares. Sin embargo, la implicación de estos en el proceso de socialización los compromete ante qué modelo de ciudadano construir, decidir qué condiciones le facultan para ejercer sus derechos, concienciarlo de sus obligaciones, determinar qué capacidades y actitudes han de desarrollar, discernir qué modos de vida son deseables y cuáles no en la sociedad... y hacer de los centros lugares de ejercicio de la ciudadanía.

Pero ello, tal como se expresa en la idea de Educación Permanente es un aprendizaje a lo largo de la vida, que representa el derecho a la libertad, a la democracia, a una nueva manera de vivir el sistema social. En el contexto de transformaciones sociales como los tratados y sensibilizados por la urgencia de convertir la educación en un proceso social, personal y económico productivo que fortalece la construcción de una ciudadanía plena y su ejercicio en nuevas sociedades mas justas, diferentes autores como Imbernón, Majó, Mayer, Zaragoza, Menchú, Tedesco (2003) han escogido cinco 'ciudadanías' que integran elementos básicos para 'el aprender a convivir':

### ***La ciudadanía democrática***

La educación para la democracia nos permite analizar qué democracia es la que deseamos para la ciudadanía y reflexionar, no sólo desde los conceptos o discursos, sino desde la construcción y vivencia del día a día de esa democracia. Esta ciudadanía puede existir si se trata de una ciudadanía consciente y activa, desde la participación como auténticos actores sociales. Y, seguramente, el desafío será el encuentro entre el ideal y la realidad de la vida democrática, orientada por la cultura de la paz, la justicia social, la formación cívica o el pluralismo que permita recrear constantemente la democracia.

### ***La ciudadanía social***

Esta ciudadanía se proyecta en un conjunto de alternativas concretas al modelo de globalización imperante, donde ciertamente se expresan movimientos, surgidos como grupos sociales de resistencia, para la construcción de una justicia social; como lo evidenció, por ejemplo, el Foro Social Mundial I de Porto Alegre – Brasil (2001). Con esta idea podemos –al menos- enunciar tres grandes dimensiones de expresión social en una ciudadanía plural:

- Luchar por universalizar, en un nivel trasnacional, los derechos sociales que se ejercen en los modelos más avanzados del Estado de Bienestar Europeo.
- Proponer una justicia expansiva e integral que incorpore dimensiones ecológicas, económicas, de género, migratorias, comerciales, de derechos humanos, etc.; lo cual se ha denominado una ecojusticia económica.
- Promover una globalización con justicia, que avance para que el proceso de internacionalización creado se oriente a erradicar la pobreza en el mundo.

En este sentido, la globalización neoliberal y la nueva revolución tecnológica ha generado un escenario que obliga a crear nuevas políticas

internacionales de justicia y solidaridad. Por tanto, no se trata solo de incorporar nuevos contenidos curriculares sustentados en discursos retóricos, sino de integrar el compromiso en la acción contra la exclusión, la pobreza, las desigualdades, etc. de y entre quienes protagonizan la práctica social en las instituciones educativas. El desarrollo humano se promueve desde la comunicación entre las identidades, permitiendo construir nuevos imaginarios sociales que favorezcan la participación real, el trabajo productivo y la proyección de alternativas compartidas entre las personas.

### ***La ciudadanía paritaria***

En el marco de la educación en valores se han venido planteando estrategias para la construcción de una realidad que se vive con el otro, no desde el otro, por el otro o para el otro. Así se favorecería la igualdad de oportunidades, entendida como el derecho de todo ciudadano a acceder a la cultura, a la educación, al trabajo digno, a la realización de un proyecto personal.

Como plantea Tedesco, (2002) “una de las paradojas de las últimas décadas es que, junto a la generalización de la democracia política, la ampliación de los ámbitos de participación ciudadana y la superación de las barreras tradicionales para el acceso a la información, se han incrementado significativamente las distancias sociales y surgen formas de segmentación social más rígidas que las existentes en el capitalismo industrial.” (Tedesco, 2002:48)

En otras palabras, discutir el sentido de la acción social es una cuestión básicamente moral, donde el interrogante gira entorno a la conciencia ciudadana para aceptar que otros ciudadanos queden excluidos del crecimiento y desarrollo humano. La cohesión social, principios como la solidaridad, responsabilidad por el otro y con el otro, el respeto a las identidades diversas... no son productos naturales emergentes del orden social, sino fruto de las acciones de las personas que viven en sociedad. Por

tanto, la implicación con el otro es un fenómeno que trasciende a lo social, ya que surge desde lo personal, de cada uno, y se configura en la educación con los otros.

### ***La ciudadanía intercultural***

En la actual estructural social, la educación intercultural es aún la convivencia en el marco de una diversidad no muchas veces comprendida. El respeto a la identidad en la diversidad, la confluencia de diferencias y el diálogo constructivo entre grupos sociales de diferente procedencia cultural pretende lograr unos derechos comunes a todos. La educación conlleva el desafío de una tarea orientada a construir una perspectiva pluralista, donde la expresión singular y diferenciada sea la expresión desde la diversidad personal y social.

La producción de literatura acerca del multiculturalismo ha permitido abordar los problemas de la raza, la etnia y la diversidad cultural en la mesa del debate educativo. Como lo expresa Gimeno (2001) la educación pública debe plantearse el reto de la igualdad de los que son diferentes. Para el autor, la diversidad cultural y personal es una condición de la realidad y hasta un valor de la educación que, sin embargo, se convierte en un problema para ésta precisamente cuando los estándares universales no representan lo relevante para todos, sino lo que distingue a los sectores de población privilegiados.

### ***La ciudadanía ambiental***

La educación ambiental hoy expresa la necesidad de recuperar el encuentro de las personas con la naturaleza. Una reflexión de Rigoberta Menchú Tum sobre la interculturalidad, entiende la ciudadanía como un concepto que reúne una visión integral de la enseñanza, donde la educación, la salud, la política, los recursos naturales y materiales, los conocimientos y el saber, la espiritualidad y la cultura ocurren en un mismo

espacio. Por tanto, no es posible separar y fragmentar la relación entre uno y otro; sino se trataría de crear una nueva ética de la relación entre los individuos, la sociedad y el medio ambiente.

Estas cinco ciudadanías, pretenden que los ciudadanos asuman una nueva manera de ver la educación y su alcance en el sentido de sus prácticas. Se trata de dimensiones de una realidad que, simbólicamente, se presenta fragmentada, pero que deben procurar una nueva ética de la comunicación y el diálogo, protagonizada desde una educación que construya experiencias democráticas, participación auto reflexiva, y que promueva también la autoestima de las personas adultas en el desarrollo personal y, consecuentemente, social.

El mejoramiento de la sociedad tendrá nuevas expresiones cuando los ciudadanos compartan proyectos alternativos que integren en sus actuaciones estas ciudadanías.

### **3.2. Educación a lo largo de la vida**

A las múltiples funciones que se atribuyen tradicionalmente a la educación se añade el énfasis que dan nuestras sociedades modernas a la preparación para afrontar los cambios de todo tipo: políticos, económicos, ambientales, tecnológicos, sociales, y la demanda de una educación que prepare y apoye el aprendizaje permanente. Si los conocimientos, las actitudes y estrategias para el aprendizaje no se renuevan, las capacidades de las personas, y por extensión de las comunidades o de las naciones, para construir y transformar las nuevas condiciones del entorno se verán reducidas considerablemente. Se trata de una cuestión de supervivencia. En este sentido, la Educación Permanente ocupa un lugar prioritario en los proyectos de vida de las personas y en las políticas de desarrollo de los países, y no sólo en las declaraciones de la comunidad internacional, sino en las políticas educativas y en los proyectos concretos de los países.

El concepto mismo de Educación Permanente se escinde de los que se refieren a él como Educación a lo largo de la vida y los que prefieren entenderlo como Aprendizaje a lo largo de la vida. El primer caso, lo ilustra significativamente, el Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI (Informe Delors) que expresa un continuum educativo descrito como "...las funciones asignadas a la educación y las múltiples formas que puede tomar, englobando, desde la infancia al fin de la vida, todas las ofertas que permiten a cada persona acceder a un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí mismo" y combinando de un modo flexible los cuatro "...pilares fundamentales del aprendizaje: aprender a conocer, a hacer, a vivir y a convivir con los demás y aprender a ser" (UNESCO, 1995). Como ejemplo de la segunda interpretación, cabe citar la relevancia otorgada por la OCDE al concepto de Aprendizaje a lo largo de toda la vida: "esta concepción del aprendizaje abarca el desarrollo personal y social en todas sus formas y en todos los contextos ya sean formales – escuela, establecimientos de enseñanzas profesionales, superior y de adultos- o informales –en la casa, el trabajo o la comunidad-. Se trata de una aproximación sistémica que acompaña los niveles de conocimientos y de competencias a adquirir por todos, cualquiera que sea su edad. Pone el acento en la necesidad de motivar a la infancia, desde sus primeros años, para instruirse durante toda la vida y orientar los esfuerzos de manera que todos los adultos, tanto los empleados como los que buscan empleo, los que tiene necesidad de mejorar sus cualificaciones o de realizar un reciclaje, tengan la posibilidad de hacerlo" (OCDE, 1996)

Entre las dos acepciones, la primera conlleva la exigencia de una política pública que repercuta en la presencia de ofertas deliberadas, es decir, pone el acento en la responsabilidad de los Estados y organismos gubernamentales y no gubernamentales de que existan realmente, en la práctica, condiciones sociales y educativas que hagan posible el desarrollo de este principio. Mientras, que la segunda concepción, al poner el acento

en el aprendizaje, remite al deber del individuo como responsable directo de sus procesos educativos.

Como lo expresa Cabello, (2002) estos dos modos de entender la Educación Permanente conllevan diferencias importantes en las políticas educativas internacionales y nacionales, así como en las acciones que, para el desarrollo de éstas, están llevando a cabo los gobiernos, las empresas, la universidad, las organizaciones sociales y los individuos. Las personas podemos aprender a lo largo de todos los estadios de nuestra existencia y, consecuentemente, todos los niveles de los sistemas educativos deben contribuir a que sea posible el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Ubicados en esta perspectiva, centramos el énfasis en las acciones de Educación Permanente, dado que ellas deberán atender a la emergencia de movimientos alternativos, a la lucha por la igualdad para alcanzar diferentes modelos de vida, nuevas oportunidades educativas, otras identidades y espacios para la subjetividad.

Conjuntamente a la demanda de más educación para todos, se manifiesta lo que Giddens ha llamado la democratización de la intimidad; es la creciente preocupación entre las personas adultas por el derecho a aprender de un modo personal, a decidir cómo desarrollar sus capacidades cognitivas, sociales, sensoriales y psicomotrices, rehusando la adaptación de decisiones tomadas por otros fuera del alcance de su control. Los argumentos que plantean esta reclamación están vinculados a motivaciones personales, limitados por las ansiedades, los proyectos personales, los cambios significativos en la vida diaria y en la historia de cada persona adulta.

Por otro lado, pero no ajeno al cuestionamiento anterior, un movimiento en paralelo reconoce la importancia de los entornos de aprendizaje o lo que se denomina la ecología del aprendizaje. La vida educativa se ve afectada, no

sólo por la accesibilidad y la calidad de la oferta de actividades de educación, sino también por los entornos de aprendizaje en los que viven las personas. De hecho, los entornos influyen en las expectativas de las personas, por lo cual es importante considerarlo ante las aspiraciones a participar en la Educación de Personas Adultas.

Por último y en relación a las consideraciones anteriores, la heterogeneidad en los contextos de vida, trabajo, expresión y solución de problemas, en la que participan los adultos, es una dimensión estimulante para un aprendizaje creativo. De igual manera que lo son los diferentes tipos de relaciones que en ellos se establecen acerca de las condiciones para aprender: desde el acceso a los medios, uso de las tecnologías de la información, bases de datos hasta los métodos grupales que favorezcan el desarrollo de ambientes interactivos.

En este marco, el reconocimiento de que no hay determinismo, ni por parte de ningún dogma científico ni por parte del mercado, y que cabe un espacio para la acción educativa nos impulsa a buscar, a observar movimientos y tendencias hacia donde se orienta la Educación de Personas Adultas. Con el propósito de avanzar continuaremos desde los progresos ya realizados, que hoy configuran la perspectiva de acción en la Educación de Personas Adultas en España.

### **3.3. Configuración de la Educación de Personas Adultas en España**

La política educativa se enmarca en procesos formativos e instituciones desde las que se establece una determinada organización social: tanto en lo que hace referencia a la distribución y redistribución de recursos, como en los agentes e instituciones que se apropian de su desarrollo y aplicación.

La política en general supone intenciones de carácter distributivo; o sea que, en particular trata también de distribuir los bienes educativos. Y, hoy en día,



la información es poder; por lo cual, no debemos ni podemos, desde el principio de Educación Permanente y la acción de Educación de Personas Adultas confundir el sistema educativo con el escolar dejando que sea éste la forma organizada para la distribución del capital simbólico y el sistema de validación. Por lo tanto, la socialización del conocimiento pasa por una justa distribución del mismo y por la legitimación de los saberes producidos y adquiridos en instancias ajenas al sistema escolar.

Las políticas están sometidas a tensiones dialécticas que definen el momento socio histórico en el que se enmarcan. En especial, la tensión económica y social tiene un impacto que repercute en lo educativo. Es por ello, que en Educación de Personas Adultas las políticas van estrechamente ligadas, sobre todo sus desarrollos y concreciones, al concepto y objetivos que se le asignan políticamente: carácter compensatorio, nivelador de desigualdades, reciclaje profesional, de transformación social... y casi siempre la ideología es una cuestión subyacente, implícita, no asumida como base de todo proyecto político. Por el contrario, se usa el vocablo "técnico" como sinónimo de neutralidad, olvidando que no existe ninguna concepción que sea neutra respecto al contenido y la acción de las políticas y prácticas educativas. También se utiliza, cada vez con más frecuencia, para descalificar, como subjetivas y a-científicas, las posturas críticas y los análisis políticos ante cualquier cuestión.

En el momento actual, la concepción de la Educación de Personas Adultas está absorbida por cuestiones que hacen referencia a los desarrollos desiguales de formación básica y la formación para el trabajo. Para comprobarlo basta analizar los recursos destinados a uno y otro ámbito y comparar estas medidas con las definiciones y objetivos destinados a la Educación de Personas Adultas en las recomendaciones y declaraciones políticas.

Pueden ser ilustrativas las que corresponden a conferencias Generales de Educación UNESCO (Elsinor:1949, Montreal:1960, Tokio:1972, París:1985,

Hamburgo:1997) entre otras que hacen referencia a la Educación de Adultos. Las prácticas actuales de Educación de Personas Adultas responden a los emergentes contextuales y a las respuestas de intereses políticos que, en muchas ocasiones, se alejan claramente del discurso de los acuerdos y análisis supranacionales. Así, la Educación Básica de Personas Adultas sigue siendo compensatoria desde una perspectiva de apropiación de saberes para los que no los obtuvieron en etapas anteriores; pero a la vez, constituye, un espacio institucional de contención social (excluidos de otras instituciones escolares, absentistas escolares, adultos en proceso de adaptación ciudadana, etc.)

En general las tendencias y análisis transnacionales en el marco de la Educación Permanente apuntan hacia una educación básica y polivalente de adultos, que desarrolle destrezas y capacidades, con una fuerte orientación hacia el desarrollo personal; y, a la vez, que genere actitudes críticas, de análisis, de adaptación a los cambios, con capacidad para la adquisición de los conocimientos precisos en cada momento.

Como puede observarse a través de los diferentes apartados, los progresos realizados permiten definir el marco de referencia de la Educación de Personas Adultas; a la vez que se reconoce la necesidad de políticas más coherentes y de estrategias de cambios más integradas y fortalecidas para que se reflejen en la acción educativa.

El carácter descriptivo y meramente enunciativo de la oferta educativa para las Personas Adultas en España, muestra un panorama amplio de acciones educativas. Sin embargo, desde quienes trabajan la Educación de Personas Adultas, en el espacio institucional local o autonómico, ponen en cuestión y a debate cuál es el campo propio de su actuación educativa.

Precisamente, la historia de la Educación de Adultos en España se ha manifestado muy ligada al movimiento asociativo y de desarrollo comunitario; aunque, progresivamente y coincidiendo con la institucionalización del servicio, va perdiendo este carácter (Beltrán y Beltrán,

1996). Emergen nuevas necesidades educativas a las que responder, nuevas demandas de satisfacción de las enseñanzas básicas por la ampliación a secundaria, atención a jóvenes procedentes de fracaso escolar, creciente población inmigrante... todo ello conduce hacia la reconversión de este ámbito educativo, si bien, aún no están claras las tendencias que deben ser predominantes, ni el equilibrio que debe mantenerse entre éstas. Quizás, lo evidente es que hay necesidades reatendidas desde el punto de vista de las ciudadanías y la Educación Permanente.

Por otra parte, la situación actual estaría planteando una redefinición acerca de cuál es la oferta educativa que asumen como propia los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) y cuál es la que quedaría en manos de otros organismos públicos (servicios sociales y de empleo) y/o privados (empresas, asociaciones, entidades sin o con fines de lucro). Así, los Centros se encuentran en la encrucijada de diseñar una oferta formativa que responda a las posibles demandas de actividades educativas básicas y para la formación laboral, en términos de competencia con el sector privado. Mientras tanto, se encuentran con la exigencia de adecuarse a la normativa que estandariza gran parte de los elementos organizativos de las instituciones: espacio, programas de enseñanzas, horarios, documentos, objetivos educativos, formación y estatuto laboral de los educadores, etc.

Desde esta disyuntiva, el desafío es que las ofertas formativas que promueven las políticas educativas del Estado no limitan la flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, libertad para configurar una oferta de formación para personas adultas adaptadas en contenido, forma, tiempo y posibilidades de realización acordes a las condiciones del contexto y al proyecto de vida personal de los adultos. Podría interpretarse que las autoridades responden a estos criterios con ampliación de la oferta a partir de integrar los ámbitos de formación ocupacional, formación laboral, enseñanzas abiertas, etc. Sin embargo, ha quedado retrasada la organización de un currículo abierto, comprensivo y adecuado a las características del aprendizaje adulto y a las posibilidades (económicas,

temporales) de estas personas para estudiar y también la formación y actualización permanente, específicas del profesorado.

En todo caso, es ya innegable que el cambio en las instituciones trasciende las enseñanzas académico formales, en búsqueda de que los adultos completen su formación básica, personal y social, actualicen y perfeccionen sus competencias profesionales e incluso canalicen sus necesidades de ocio y tiempo libre. Ello conlleva nuevas formaciones y perfiles profesionales en los educadores de personas adultas, más allá de las intenciones de que se conviertan en 'gestores de servicios socioeducativos', con amplias competencias de marketing educativo, flexibilidad y adaptabilidad a las demandas del mercado.<sup>3</sup>

Alternativamente, el enfoque puede centrar el trabajo en la persona adulta, como destinataria de la oferta educativa inserta en una comunidad; desde la configuración en un sentido de abajo hacia arriba, para que sean los educadores de adultos en contacto con los participantes y el contexto socioeconómico y cultural quienes prioricen los criterios de actuación educativa. O sea, los Centros tienen el desafío de ajustar el marco general a las condiciones específicas de su ámbito de incidencia y de incitar a la creación de nuevos espacios formativos, la utilización de adecuados recursos metodológicos y la normativa organizacional pertinente. Caminando en este sentido se posibilitan actuaciones fundamentadas en las necesidades formativas de la población con la que intervienen y se potencian las oportunidades de coordinación y mayor eficacia de los recursos presentes en una comunidad o un territorio. De esta manera, la educación, sobre todo, educar para la ciudadanía; y, aprender a ser ciudadano y ciudadana es desarrollar el derecho de participar en su gobierno y no únicamente de ejercer el derecho a voto. En este sentido, se reivindica que la educación es el instrumento que permite ser más libres, más humanos y más solidarios a las personas en sus relaciones personales y sociales.

---

<sup>3</sup> Estos conceptos provenientes del campo empresarial y de algún texto de Educación de Personas Adultas, dan indicios de las lógicas que intentan impregnar lo educativo.

En consecuencia, consideramos que cabe un debate acerca de la resignificación de la configuración educativa para la Educación de Personas Adultas, que puede versar o estructurarse en función de las siguientes temáticas:

- La filosofía que subyace a la Educación de Adultos en la actualidad es la Educación Permanente y la **igualdad de oportunidades** ¿cómo se interpretan dichos principios desde la política y la gestión educativa, desde los diferentes protagonistas institucionales de los centros de adultos?
- ¿Quiénes son los **grupos de incidencia** prioritarios para la actuación de la Educación de Personas Adultas?. Es posible identificar distintos grupos destinatarios de población, grupos prioritarios en función de edades, niveles educativos, expectativas, sectores, etc.; además de considerar las áreas culturales, económicas e históricas a las que pertenecen, respondiendo a dimensiones específicas: formación técnica, recualificación profesional, inadaptación social, inmigrantes, ocio y tiempo libre, mujer, etc. ¿Cuál es la óptica desde donde se los identifica como destinatarios de la actividad que compete al proyecto educativo de Personas Adultas? ¿ello conlleva nuevos ámbitos de intervención de la Educación de Personas Adultas?
- La Educación de Personas Adultas es **intervención socioeducativa** ¿Cuál es la preparación y perfil profesional del educador para responder a las actuaciones concretas? ¿Cuál es el entramado de relación de las instituciones educativas de personas adultas con otros organismos, instituciones y recursos del entorno social?
- La **sociedad multicultural** hoy demanda una educación crítica y en valores para que no exista la discriminación y sí la convivencia intercultural. ¿Somos conscientes de la continua reelaboración de las identidades a través de procesos de interculturalismo? ¿Qué tipo de políticas culturales, sociales y económicas son las que permiten reconocer identidades y valorar las diferencias que no atentan contra los derechos humanos?

- En el ***mundo del trabajo y la relación producción-formación-calidad de vida***, la Educación de Personas Adultas debe priorizar simultáneamente las competencias, habilidades y cualificaciones de un mercado laboral cambiante y disperso y a las capacidades de las poblaciones para comprender y reorientar estas tendencias. ¿De qué forma alcanzar la preparación básica hacia el aprendizaje durante toda la vida y una oferta posibilitadora de que ésta se produzca?

En algún sentido, hemos pretendido poner en evidencia que la oferta formativa de Personas Adultas, en la actualidad, exige una toma de conciencia acerca de cuáles son las características de los grupos donde debe intervenir, cuáles son las necesidades e intereses reales y no simbólicos de los adultos y cuáles las prioridades a establecer. Ello implica considerar a la persona adulta, no como mera receptora de un proceso formativo, sino concibiéndola desde un punto de vista integral y como miembro protagonista de una comunidad o contexto donde está inserta. A la vez, las reflexiones o consideraciones sobre esta oferta desafían la propia concepción de quienes trabajan la Educación de Adultos, especialmente en torno a las finalidades y a los proyectos educativos en su vinculación con las expectativas de sus destinatarios y de alcanzar estas posibilidades.

La configuración de la oferta educativa debería surgir de estos planteamientos, y no deberían sesgarse en modelos organizativos y/o metodológicos desde una óptica de regulación y control homogéneo del currículo público ni de competición con la oferta privada. Es necesario replantearse la apertura y la productividad social de las instituciones de Educación de Personas Adultas y de su oferta formativa a la comunidad, en el sentido de buscar interrelaciones posibles con el conjunto de otras entidades del entorno; pero generando un espacio de participación para la definición y desarrollo del proyecto educativo.

### **3.3.1. Educación de Personas Adultas como componente del desarrollo personal y social**

Utopías, intencionalidades y realidades hay que cambiarlas para construir de otro 'imaginario colectivo' por el que luchar ante los retos de la globalización económica y la sociedad de la información, para avanzar en la lucha contra la desigualdad de oportunidades, la búsqueda de alternativas a la relación de lo humano con el medio ambiente, la gestación de movimientos migratorios que promueven una nueva ciudadanía. Son las experiencias ya desarrolladas en estos campos las que han hecho renacer un concepto de Educación de Personas Adultas con nuevas pretensiones de influencia e implicación social, política, administrativa y pedagógica en el marco de una educación que dure toda la vida. Es la Educación de Personas Adultas la dimensión del sistema educativo formal y no formal que asume tales retos cuando lo educativo trasciende la infancia y la adolescencia, para orientar las actuaciones hacia el abordaje de los problemas y tensiones económicas, sociales, políticas y culturales que afectan la vida adulta de las personas, como grupos de ciudadanos y ciudadanas, situadas en un espacio y tiempo singular.

Las acciones formativas orientadas a la población adulta se relacionan con lo local, lo productivo y lo popular, entendiendo que la contribución al desarrollo de la comunidad, la formación para el trabajo y la creación y disfrute de la cultura, son ingredientes necesarios para la calidad de vida personal y social. Estas acciones se encuadran en los principios básicos que la Educación de Personas Adultas ha manifestado en las leyes fundamentales de la Educación en España. Por ello, un breve repaso de la legislación nos ayudará a contextualizar la Educación de Personas Adultas:

#### **1970: Ley General de Educación**

La Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970, contempla la necesidad de una educación permanente de personas

adultas que se concreta en normativas específicas, como la obtención del título de Graduado Escolar (certificado de Enseñanza General Básica) o las pruebas de madurez para mayores de 18 años que quieran obtener el título de Formación Profesional de primer grado.

Esta ley general además de recoger la educación de personas adultas como una función específica dentro del sistema educativo, hace extensiva esta responsabilidad al Ministerio de Trabajo, que debe asumir la formación para el mercado laboral, realizando las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores que se derivan de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social. Expresa la ley: "En cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo."

(Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto)

### **1990: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)**

Esta ley se elabora dentro de un proceso político de descentralización del sistema educativo. La Educación de Personas Adultas se enmarca en esta ley centrándose básicamente, en la extensión a la población adulta de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), aunque también contempla la orientación de la educación y la formación de personas adultas al mercado de trabajo, al ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas y al desarrollo personal. No obstante, como elemento sustancial subyacente a todas ellas permanece la educación básica, que constituye una condición indispensable para posteriores aprendizajes, y a la que se le da un carácter compensador de una enseñanza no adquirida en la edad escolar.

De acuerdo a lo expresado en la ley la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:



- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

(LOGSE: Título Tercero. De la Educación de las Personas Adultas. Artículo 51)

### **2002: Ley Orgánica de Calidad de la Educación**

Esta nueva normativa contempla la Educación de Personas Adultas como parte del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, en el ámbito laboral se van produciendo también desarrollos legislativos que afectan a la formación de la población adulta, como la Ley básica de Empleo de 1980 que fija los criterios de la Formación Profesional Ocupacional y el Estatuto de los Trabajadores que regula la Formación profesional continua, también del mismo año. Un proceso que ha culminado con la aprobación, en 2002, de la Ley Orgánica de las cualificaciones y de la Formación Profesional. Esta ley orgánica se enmarca, en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. El sistema Nacional de Cualificaciones y la Formación Profesional que desarrolla tiene, entre sus fines, el de capacitar para el ejercicio de las actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y de empleo.

### **2005: Ley Orgánica de Educación**

En la actualidad, se ha aprobado la LOE, en cuyo marco la Educación de Personas Adultas tiene los siguientes objetivos:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

- b) Mejorar su cualificación personal o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

(LOE: Título I. Capítulo VIII: Educación de Personas Adultas. Artículo 63)

Así podemos concluir que la legislación española en vigencia, contempla una concepción de la Educación de Personas Adultas basada en la idea de aprendizaje a lo largo de la vida y reconoce la educación permanente como principio básico del sistema educativo. De manera que la enseñanza formal para la población adulta trata de ofrecer una educación que permita acceder a los distintos niveles del sistema educativo; mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones, desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

En otro sentido, tras los procesos de cambio social, el adulto resignifica su papel como actor social en la Educación de Personas Adultas. Y, por tanto, es preciso transformar la perspectiva de los proyectos y programas centrados en centros y aulas para avanzar hacia la inserción de los mismos en relación con el desarrollo de la comunidad. En el caso de la Educación de Personas Adultas española, aunque este proceso de transformación se ha ido gestando sutilmente y con altibajos, tuvo su expresión institucional en la

demanda y apoyo expresado por el MEC en el Libro Blanco de la Educación de Adultos (1986) en los siguientes términos: “El nuevo modelo de la educación de adultos supone una concepción distinta en cuanto a la unidad espacial de referencia: en lo sucesivo será el proyecto de base territorial y no el centro docente, círculo o aula de adultos, quien asumirá el protagonismo principal atendiendo a las demandas específicas de una determinada comarca, municipio o distrito y adscribiendo la totalidad de recursos humanos y materiales disponibles para este fin” Libro Blanco de la Educación de Adultos – MEC (1986:283)

Como sostiene Cabello, M. J. “el desarrollo de esta orientación requiere cambios importantes en las estructuras educativas, en la coordinación de procesos públicos, privados y sociales, en la política y administración de lo educativo y en la mentalidad de la propia comunidad” Cabello, M. J. (2000:282) En otras palabras el reto que supone es complejo, y trasciende el alcance de los anhelos individuales y para avanzar hacia él no puede ser ajeno al compromiso político y económico de las administraciones e instituciones implicadas y requiere planificar a medio y largo plazo, no sólo para resultados inmediatos. (Caride, 1992:34)

Estos retos no parecen ser sostenidos desde la institucionalización de la Educación de Personas Adultas como acción estrictamente académico-escolar, tal como se ha mantenido hasta el momento; dado que, por una parte las transformaciones se suceden más de prisa en la sociedad, de lo que la suelen acompañar en la educación formal y, por otra parte, el Sistema Educativo Español está sujeto a demasiados cambios político-administrativo (cuatro leyes orgánicas en treinta y cinco años) que impiden que se asienten procesos de innovación como por ejemplo, el proyecto en 1986 que no se desarrolló. En este sentido, un riesgo de su dependencia exclusiva de los sistemas educativos formales es que la Educación de Personas Adultas se desvincule de los procesos de movilización social y pierda la capacidad de

evolucionar en lo que tiene de acción educativa para una población con necesidades socioeducativas específicas.

Por lo tanto, esta acción de Educación de Personas Adultas demanda modalidades formales y no formales, programas abiertos y reglados, métodos y modos presenciales y a distancia, gubernamentales y no gubernamentales. Pero, sobre todo, requiere una estructura de coordinación que trascienda el énfasis en la determinación de objetivos académicos y en la gestión cerrada y en exclusiva, desde la administración educativa. Requiere en definitiva apertura al contexto socio comunitario, participación de todos los que están en ella, formadores bien formados y centros como escenarios de prácticas democráticas ciudadanas.

Como ya afirmaba Cabello, en su revisión sobre la Educación de Personas Adultas de 1993, en el análisis que realiza: “La trayectoria de la educación de adultos –y tenemos de esto constancia en las aportaciones de Apple (1987), Freire (1990), Gadamer (1977), Giroux (1993), Griffin (1987) y Usher (1991), entre otros- es la historia de la tensión entre dos posiciones cuyos significantes: acción/determinación, experiencia/ciencia, saber significativo/saber comprobado, currículum abierto/currículum predeterminado... nos remiten siempre al reconocimiento de un conflicto entre la educación de personas adultas como lugar de reproducción de las formas dominantes de conocimiento y la educación de personas adultas como posibilidad y espacio para reconstruir el conocimiento, para dar nuevo significado a nuestras experiencias como sujetos críticos de una historia colectiva” Cabello, (1993:6)

Comprender el sentido de las transformaciones estructurales de lo social y sus repercusiones en lo educativo, nos permite entender su expresión de las tensiones entre los fines y valores de las acciones para y con la población adulta, también supone reconocer su impacto en los educadores de adultos, quienes demandan y precisan actualizar su capacitación profesional para poder recuperar las capacidades de gestión y de coordinación de la

Educación de Personas Adultas en el territorio, ampliar sus funciones como facilitadores del acceso al conocimiento y a su transformación, destacar su protagonismo como agentes de cambio y como movilizadores de recursos para progresar hacia una sociedad cada vez más democrática y justa.

Mantener una actitud reflexiva y crítica de los diferentes aspectos que conforman este escenario de la Educación de Personas Adultas, nos obliga a reconsiderar los propios conocimientos respecto a la intervención educativa con personas adultas. Ello nos permitirá entender de un modo diferente los datos sobre analfabetismo, sobre fracaso y absentismo de adultos jóvenes, sobre los niveles de titulación de los adultos mayores y generar alternativas ante las dificultades de mantener la oferta formativa centrada en niveles y disciplinas, para dar respuesta a lo retos del mundo del trabajo y de la educación intercultural. Por otra parte, la movilidad de los nuevos públicos y la rapidez y vigencia con que surgen las demandas, pide asimismo transformaciones sobre la peculiar organización del sistema de Educación de Personas Adultas en España.

Profundizar en la trayectoria histórica de la Educación de Personas Adultas en España y en el proceso de incorporación de la sociedad española a la modernidad nos posibilitaría estar mejor situados respecto a nuestras propias incertidumbres, tomar cierto distanciamiento respecto de los apremiantes y profundos cambios que nos trae la postmodernidad y prevenirnos respecto a la pérdida de referentes que puede conllevar asumir la complejidad e inseguridad de esta “nueva condición social de la modernidad”, como la denomina Hargreaves (1996). No se trata de afianzarse en falsas certezas, sino de entender el propio proceso de construcción de lo educativo identificando las posibles fortalezas y reconociendo las propias debilidades.

### 3.3.2. De las denuncias a las tendencias de futuro

Procuraremos rescatar algunos señalamientos ya presentados, a modo de síntesis de las nuevas demandas para Educación de Personas Adultas que nos permitan proyectar tomando en consideración las tendencias previsibles para el desarrollo de la Educación de Personas Adultas en España.

En los últimos años, la relación de la Educación de Personas Adultas con la acción cultural y el movimiento social ha manifestado transformaciones y nuevas demandas; como por ejemplo la tecnología y el avance de la robotización que afectaron a las relaciones personales, las relaciones productivas y las instituciones sociales; las acciones y movimientos sociales, que ponen el acento en lo personal y en lo integral, unidos en intereses diferentes que defienden su derecho a construir sociedad desde un pensar, un sentir y un hacer que se viven como diferentes en lo individual y, al mismo tiempo, como alternativa en lo colectivo; los medios y espacios de creación y difusión de conocimientos amplían las posibilidades para la educación en su extensión y diversidad; a la vez, el conocimiento que circula fuera de los sistemas formales de educación para todos genera bolsas de ignorancia y empobrecimiento de las competencias para producir y consumir en la cultura.

Respecto a los avances de la Educación de Personas Adultas para responder a estos emergentes y, en concreto, en relación a la planificación, organización y desarrollo del currículum debemos valorar los logros en algunos temas importantes:

- Autonomía curricular, favorecida por la configuración del territorio autonómico, los programas de renovación socioeducativa y la presencia creciente de los ayuntamientos;
- Experiencias de proyectos de base territorial con un significativo grado de autonomía de Centros y de profesorado;
- Cooperación por la presencia de organizaciones no gubernamentales y de movimientos sociales;

- Coordinación, por la gestión de algunos programas con aportaciones de diversos organismos de la Administración Pública: Educación, Cultura, Bienestar Social, Defensa Interior y Trabajo;
- Proyección Internacional, por la participación creciente de la Educación de Personas Adultas en programas euro comunitarios e iberoamericanos;
- Incremento, aún incipiente de la formación universitaria de los educadores de adultos;
- Aumento de las actuaciones encaminadas a la innovación de la educación de adultos, reforzar los materiales y recursos específicos e investigación sobre éstos y sobre los procesos de formación de educadores.

Desde el punto de vista de los modelos de planificación y administración, las actuaciones permanecen aisladas, con poca interrelación entre las instituciones que las gestionan y centrándose prioritariamente en alguno de los siguientes objetivos: Educación Básica de Adultos; Intervención Cultural, Formación Profesional y Participación Cívica y Social. De hecho, la Educación de Personas Adultas, en lo que oficialmente se reconoce como acción institucional, sigue marcada por objetivos y estilos de gestión propios de las administraciones educativas. Estas han ido incorporando a las metas compensadoras de alfabetización y educación básica objetivos referidos a la formación para el trabajo y para la participación en la vida social. Sin embargo, aunque han sido referidos en las declaraciones oficiales de la Ley General de Educación de 1970, en la LOGSE de 1990, en la LOCE y en la LOE permanecen desigualmente atendidos. Ello debido a que la necesaria coordinación de políticas y recursos entre las distintas administraciones y el tejido social se ofrece de manera muy limitada y condicionada. Por ello, de este modo los logros en la autonomía curricular y organizativa han quedado reducidos a la descentralización vertical descendente y solo en lo territorial administrativo.

En todo caso, los retos de la actual sociedad y la situación de la población adulta española respecto a la formación básica y profesional requieren respuestas que han de ser necesariamente plurales. La Educación Básica de Personas Adultas es condición imprescindible, tanto para el acceso a otros bienes sociales, culturales y económicos, como para satisfacer el derecho de todos a la educación universal. Y como educación para el trabajo, para la participación social, cívica y cultural y para el desarrollo personal, aún anuda problemáticas tensiones y conflictos que desbordan el marco de lo estrictamente pedagógico.

Siguiendo las ideas analizadas por Cabello, (2004) señalaremos algunos otros aspectos problemáticos que configuran la situación de la Educación de Personas Adultas:

- Permanece lo que se ha dado en llamar ‘fracaso escolar’ en España, es decir, son numerosos los jóvenes que, o no acceden a la educación, o no reciben de ella lo que les permitiría mejorar sus propias condiciones de vida. Estos jóvenes también son beneficiarios de la Educación de Personas Adultas y esto ha cambiado los centros, de hecho, sin cambiar la cultura, la formación del profesorado ni los recursos.
- Permanece la desigualdad en el acceso a la oferta cultural y educativa de adultos, acuden más a los programas los que menos lo necesitan. Este hecho produce un efecto de doble acumulación, negativa para las personas con menor nivel formativo, porque lógicamente, la población formada está cada vez mejor formada y así las diferencias aumentan.
- Los tipos de formación necesarios para la vida profesional, personal y social son muy diversos y están en permanente transformación.
- Avanzamos poco en la formación y cualificación profesional de las personas adultas; sin caer en la reproducción ni poner la Educación de Personas Adultas al servicio del sistema productivo, es preciso que la Educación de Personas Adultas sea más eficaz en capacitar a los



trabajadores menos cualificados para que puedan lograr o mantener su empleo.

- No hemos sabido aún encontrar a la relación adecuada entre los escenarios del ámbito local, regional, estatal e internacional; aunque las acciones intentan estar más coordinadas.
- La relación entre la investigación, la formación de agentes educativos y la evaluación de procesos de innovación u otros es escasa. La distancia entre investigación y acción, entre teoría y práctica, entre profesionales y público es amplia.

Por último, como aportaciones para seguir avanzando, considero oportuno rescatar algunas propuestas elaboradas por Cabello, (2004) cuya funcionalidad es significativa para hacer un proyecto de educación de adultos cultural y socialmente productivo. Particularmente, constituyen un aporte válido para vislumbrar la tendencia de la Educación de Personas Adultas, en los contextos de transformación social que viven los ciudadanos y ciudadanas españolas.

- “Dar importancia simultáneamente a las competencias, habilidades y cualificaciones de un mercado laboral cambiante y disperso y a las capacidades de las poblaciones (...)
- Crear, mantener y desarrollar instituciones y prácticas democráticas que incluyan una búsqueda continuada para mejorar el acceso a la educación y hacer más abiertas e igualitarias las oportunidades y experiencias educativas.
- Prestar atención a los más necesitados y a los principales fallos y debilidades de los sistemas educativos. Atender los costos personales, sociales y económicos del fracaso escolar, estimulando programas innovadores y esquemas de apoyo específico a los más deprimidos y menos motivados (...)
- Concretar los esfuerzos en la búsqueda de un currículum de calidad, que atienda tanto a los contenidos básicos del currículum

universal como a su relevancia para el desarrollo personal global (...)

- Extender el objetivo de 'cada vez más educación para todos' que conlleva, junto a las citadas mejoras en el acceso, programar actividades para la ampliación de la educación secundaria, bien mediante la escolarización a tiempo completo, o bien, especialmente para jóvenes desempleados, en centros profesionales que alternan estudio organizado y prácticas (...)
- Asociar el refuerzo en proyectos de enseñanzas básicas al refuerzo de la formación profesional inicial y continua (...)
- Resolver la cuestión de los lugares para la educación y la formación, administrando eficazmente los recursos de la comunidad, de los centros de educación, de las instituciones de formación profesional específica y de los lugares de trabajo, mediante programas de aprendizaje que gestionen el espacio y el tiempo, como recursos importantes para garantizar una presencia adecuada de las personas en dichos lugares.
- Cuidar las transiciones entre los diferentes niveles de educación y entre ésta y la vida activa (...)
- Prever acciones de investigación educativa teniendo en cuenta la diversidad de programas y estructuras de Educación Permanente (...)"

Cabello, M.J. (2002:266)

En consecuencia, los diferentes actores implicados en los discursos y actuaciones de la Educación de Personas Adultas tienen el reto de encontrar formas de cooperación que permitan llevar adelante una acción sinérgica orientada a ofrecer caminos para el aprendizaje de las personas adultas a todos los niveles, desde la alfabetización a los estudios universitarios; para aportar experiencias de formación en la empresa y de formación de trabajadores en relación con los cambios y transformaciones de los mercados; para ampliar la formación cultural según las nuevas situaciones y

estructuras sociales; y, por último, para tener agentes de cambio capaces de desarrollar proyectos comunitarios alternativos en lo multicultural y ante las nuevas formas de gestión de lo político.

**ADULTOS, SUBJETIVIDAD Y TRANSFORMACIONES SOCIALES**  
Impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas

**DIMENSION PEDAGÓGICA**

## 4. ADULTOS EN EL ROL SOCIAL DE APRENDER: IMPACTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

“El sólo hecho de estar donde estoy me cambia y cambia todo lo demás. El descubrir no es ver lo que ‘hay’ (esto es imposible a cualquier nivel), sino más bien proyectarse hacia una realidad en continua creación. Ya no soy lo que era, sino lo que he de ser, como consecuencia de que todo lo demás deja de ser lo que era para tornarse lo que será, en una síntesis dialéctica constantemente renovada”

Max-Neef: 1986

### 4.1. CONTEXTO SOCIAL DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

En la educación española las orientaciones de las políticas de Educación de Personas Adultas tendían a limitar su atención en los centros nocturnos y públicos, hoy dichas tendencias ocupan un campo más amplio, vinculado a la convivencia, salud, equidad del género, medio ambiente, capacitación laboral, sistemas a distancia, sistemas abiertos, movilidad profesional... Esta extensión del campo nos obliga a delimitar el objeto de la investigación y justificar las opciones metodológicas para su desarrollo.

Nuestra experiencia y las reflexiones aportadas por Torres (2002) sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, nos permite cuestionar los procesos de conceptualización de la Educación de Personas Adultas; dando cuenta de nuevas perspectivas que trascienden la alfabetización, la educación básica, educación secundaria o bachiller y la formación para el mundo del trabajo.

Sin embargo, no es suficiente con reconocer las diferentes maneras de aprender a lo largo de toda la vida o de identificar las relaciones entre la demanda de una capacidad de iniciativa para la formación y el desarrollo desigual de las respuestas. En Educación de Personas Adultas, es necesario centrar la atención en las poblaciones objetivo como realidad del contexto social.

Ya en 1997, en la CONFITEA V, celebrada en Hamburgo, se crea la categoría Educación de Jóvenes y Adultos para “designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular” Ello, explicitaba una respuesta normativa a las realidades educativas. Así, los programas de Educación de Personas Adultas han flexibilizado la edad de acceso, para responder a la demanda de jóvenes de 15 años y más que no concluyen su educación formal; lo que define un nuevo perfil de personas que necesitan capacitarse para la vida productiva, para el ejercicio de una ciudadanía con otros principios sociales y culturales, para mejorar las condiciones de calidad de vida o para acceder a procesos formativos profesionales. Pero la edad, no es sólo el factor de identidad de los nuevos beneficiarios de la Educación de Personas Adultas, sino los procesos de transformación social y económica que acompañan el desarrollo de la sociedad española y determinan un perfil de jóvenes y adultos que reconceptualiza el nivel educativo.

Este perfil de población que caracteriza la Educación de Personas Adultas, forma parte de un marco social de la globalización, donde la formación de personas adultas continúa adquiriendo importancia estratégica en el trabajo, la comunidad, el desarrollo regional, la vida íntima, a la vez, de entretejer tendencias de formación comunes a otros contextos.

En el marco de esta realidad, nuestro interés se centra en interpretar el papel que ocupa el aprendizaje de adultos en el proceso de recalificación de esta población, para la incorporación y/o mantenimiento en el proceso productivo y dinámico de la sociedad.

En este sentido, la CONFITEA V define la Educación de Personas Adultas como un proceso a lo largo de toda la vida, como una forma de educación básica, que incorpora el lenguaje, el género, la cultura local y el

trabajo en ejes múltiples de acción, adecuados a los contextos nacionales, regionales y locales. A partir de estas declaraciones se redefine el propósito de la formación de jóvenes y adultos: formar jóvenes y adultos como ciudadanos autónomos, capaces de participar y organizarse en forma colectiva, crítica y creativa en espacios locales o ampliados; asumir tareas propias ante los cambios y convivir en forma solidaria.

Es por ello, que se ha delimitado la unidad de análisis en referencia a las personas adultas que se han incorporado a un programa institucional de formación básica. Asimismo, los informantes representan una diversidad de categorizaciones posibles, tales como: españoles e inmigrantes / jóvenes, adultos y personas mayores / hombres y mujeres / inserción laboral temprana / trabajadores no cualificados / obreros cualificados / empleados / trabajadores en paro / amas de casa, viudos y jubilados / desempleados de corta o larga duración... Categorizaciones que dan cuenta por sí mismas de la heterogeneidad que configura un grupo poblacional de Educación de Personas Adultas; a la vez que muestran su singularidad: personas adultas en la función social de educandos.

Tal como se expresó anteriormente, guiados por el propósito de indagar la experiencia educativa de 'educarse siendo adultos' y considerando las características que representan el actual grupo poblacional de la Educación de Personas Adultas, hemos escogido como sujetos de la investigación a dos grupos de personas:

- Personas adultas, mayores de 18 años, que han finalizado con la certificación de un programa de formación básica para adultos hace cuatro años.
- Personas adultas, mayores de 18 años que, habiéndose matriculado en un programa de formación básica para adultos lo han abandonado antes de culminar.

Hemos optado por la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), considerando que es uno de los niveles de educación básica con mayor impacto de productividad social, económica y personal. En este nivel de la Educación de Personas Adultas, las expectativas de los jóvenes y adultos se generan en torno a las siguientes búsquedas: el contenido de la formación general en sí mismo (aprender a aprender) y la acreditación del nivel que permite responder a demandas de acceso y estabilidad en los puestos de trabajo.

El estudio se desarrolló en la Comunidad de Madrid, particularmente en el Centro Municipal de Educación de Personas Adultas 'Historiador Portilla', Alcalá de Henares. La opción de trabajo en este centro se debe a las posibilidades de acceso que nos ofrecieron para desarrollar la investigación, además de responder con su proyecto institucional al perfil de comunidad educativa que nos interesaba indagar metodológicamente.

A continuación presentaremos una contextualización de la unidad de análisis, describiendo la realidad social de Alcalá de Henares, la oferta educativa, el Centro de Educación de Adultos y el programa de estudio ESPA.

#### **4.1.2. Alcalá de Henares: caracterización socio demográfica**

Alcalá de Henares es un municipio ubicado en el Corredor del Henares a treinta kilómetros de Madrid y próximo al aeropuerto de Barajas. Tiene una ubicación geográfica estratégica por estar situado en el centro de la península.

El municipio, por estar próximo a Madrid y ser cuna original de la Universidad Complutense recupera su efervescencia ciudadana durante la segunda mitad del siglo XX cuando se produce la concentración de población del campo en las ciudades y se recupera la Universidad, ya a finales de la década del '70; lo cual conlleva una



dinamización demográfica, iniciada a fines de los '50, fuerte hasta los inicios de los '90 y que se mantiene aún hoy por otro fenómeno: el acceso de la vivienda en Madrid, que desplaza a su periferia a los habitantes más jóvenes en búsqueda de su primer hogar. El reconocimiento por parte de la UNESCO de Alcalá de Henares como Ciudad Patrimonio de la Humanidad, ha promovido asimismo una revalorización cultural y económica centrada en el sector comercial y turístico.

Actualmente la población total de Alcalá de Henares asciende a 195.503 habitantes, en 88 Km<sup>2</sup> y la distribución de los habitantes censados en Alcalá de Henares, según los indicadores del Área Estadística de su Ayuntamiento, correspondientes al año 2004, quedan reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 1:  
**HABITANTES DE ALCALA DE HENARES, POR AÑO, SEXO Y NACIONALIDAD**

AÑO	ESPAÑOLES			EXTRANJEROS			TOTAL GENERAL
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	
2000	82.732	82.041	164.773	4.013	4.366	8.379	<b>173.152</b>
2001	83.900	83.329	167.229	6.166	6.855	13.021	<b>180.250</b>
2002	84.549	83.842	168.391	9.414	10.522	19.936	<b>188.327</b>
2003	80.805	79.355	160.160	10.814	12.283	23.097	<b>183.257</b>
2004	83.286	81.908	165.194	13.936	16.374	30.309	<b>195.503</b>

Fuente: Estadística – Ayto. Alcalá de Henares 2005

Interpretando los datos, podemos comprobar el alcance del asentamiento de población extranjera con un marcado registro en los últimos años que ascienden a 30.309 habitantes en 2004 provenientes un 60%, aproximadamente, de colectivos inmigrantes latinoamericanos (Ecuador, Perú, Colombia), seguidos por un 10 % de Marruecos y Rumania y con menor proporción censada de los países africanos.

A pesar que nuestro interés está en la población a partir de los 18 años de edad, por ser los destinatarios de Educación de Personas Adultas

según la normativa vigente, en la siguiente tabla se ha incluido el rango de edad a partir de los 16 años, atendiendo a la demanda del servicio que realizan los jóvenes de 15 años.

Tabla 2:

**HABITANTES DE ALCALA DE HENARES, SEGÚN AÑO Y RANGO DE EDAD**

<b>RANGO EDAD</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
16 – 19	9.914	9.547	9.356	8.697	8.649
20 – 24	16.396	16.421	16.323	15.113	15.358
25 – 29	18.286	19.640	20.994	19.553	20.808
30 – 34	16.153	17.494	19.166	19.211	21.377
35 – 39	13.897	15.168	16.472	16.373	18.214
40 – 44	13.212	13.533	14.074	14.127	15.032
45 – 49	12.407	12.956	13.432	13.377	14.028
50 – 54	11.931	12.081	12.101	11.938	12.517
55 – 59	9.925	10.456	11.053	11.206	11.471
60 – 64	6.812	7.110	7.789	8.381	8.901
65 ...	17.709	18.651	19.334	18.703	20.602
<b>TOTAL</b>	<b>152.572</b>	<b>159.051</b>	<b>160.094</b>	<b>156.679</b>	<b>166.957</b>

Fuente: Estadística – Ayto. Alcalá de Henares 2005

Por otro lado, con el fin de identificar la población objeto de la Educación de Personas Adultas hemos procurado recopilar datos que remitan a su caracterización sociodemográfica y laboral. Sin embargo, no se han encontrado estudios que dieran cuenta de ello por lo cual se han incluido algunos indicadores que definan el perfil personal, social y laboral de los adultos que realizan estudios de la ESPA.

#### **4.1.2. Oferta Educativa para Personas Adultas**

Con la globalización el predominio de lo económico sobre lo político y social constituye un acontecimiento del que se deriva la sobrevaloración social del trabajo y el empleo. En consecuencia, el desempleo se traduce en una pérdida profunda de identidad y en la exclusión de importantes colectivos de población joven y adulta de España.

En esta tribulación, dicha población se ve instada por razones efectivas a enfrentar la inestabilidad y nuevas formas de condiciones de vida.

Actualmente, se podría señalar que estamos ante mayores exigencias educacionales que las brindadas por las tradicionales ofertas de los sistemas educativos. Existe una creciente conciencia de la disminución de posibilidades de la educación como factor de quiebre de la desigualdad educativa en las vidas personales. Al reconocerse que la educación debiera desarrollarse a lo largo de la vida también se concluye que los programas clásicos que eran considerados ligados a una educación permanente (rehabilitación, recalificación, compensación de déficits) ya no son suficientes. Al mismo tiempo se constata que las instituciones educacionales de todo tipo van perdiendo sus funciones como instancias legitimadoras y normativas en la regulación de las competencias para la vida y el trabajo.

Habría que señalar igualmente que, a pesar de las reformas educativas promovidas durante la última década, si bien constituyen parte importante de las iniciativas para abordar desafíos del presente y demandas del futuro, enfatizan la calidad educativa y no presentan, sin embargo, logros suficientes en cuanto a mantener como eje de la discusión y praxis educacional el de la democratización efectiva de la igualdad de oportunidades para la eficiencia de los sistemas educativos.

En esta perspectiva, los centros públicos y concertados de Educación de Personas Adultas española, la oferta educativa de Personas Adultas integra distintas actividades formativas, tanto en formación reglada como no reglada, y enseñanzas encaminadas a la realización de pruebas específicas o extraordinarias que permiten la obtención de títulos

académicos y profesionales, así como el acceso a determinadas enseñanzas.

El objetivo de la oferta de enseñanza reglada para Personas Adultas se desdobra en tres grandes áreas: dotar a los adultos de una formación básica que les permita acceder a los distintos niveles del sistema educativo, mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones, así como desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

A partir de ese marco legal estatal, en cada Comunidad Autónoma las Administraciones educativas, en ejercicio de sus competencias, han establecido su propio marco prescriptivo para el desarrollo de Educación de Personas Adultas.

El Título III está dedicado a la Educación de Personas Adultas, en él se definen sus objetivos fundamentales; que vienen a coincidir con las áreas ya citadas, haciendo ahora mención especial a la atención de grupos desfavorecidos:

- Actualizar la formación básica y facilitar el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo a aquellas personas que lo deseen.
- Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Según estos grandes objetivos, el abanico de la oferta para educación de adultos es muy amplio y se extiende a los diferentes niveles educativos, ya sea de manera presencial (en horario diurno, vespertino y nocturno) como a distancia, e implica tanto a la educación formal como a la no formal.

La oferta educativa como veremos, desarrolla fundamentalmente el primer objetivo y se realiza en Centros de Educación de Personas Adultas y en algunos Institutos de Enseñanza Secundaria autorizados. Pueden acceder con carácter general las personas mayores de 18 años – cumplidos antes del 31 de diciembre del curso en que se matriculan – y desde el curso 2004/05, los mayores de 16 años, conforme a la Orden 5463/2004, de 26 de noviembre, siempre que acrediten su condición de trabajadores por cuenta ajena o propia.

Los centros están atendidos por maestros de educación primaria y profesores de secundaria, en ellos se realiza una Valoración Inicial del Alumno (VIA), para conocer su nivel educativo y la disponibilidad de horario de los solicitantes para asistir a las clases presenciales. Con estos datos el centro adscribe a cada alumno al nivel educativo que le corresponde y en el horario más adecuado de los disponibles.

La mayor oferta de los Centros de Educación de Personas Adultas es presencial y, en algunos, se puede hacer a distancia la tutoría de la que se organiza y se oferta en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) que es sólo para la Comunidad de Madrid.

#### **4.1.2.1. Educación Presencial**

##### **A) Enseñanzas básicas**

##### **Educación Básica para Personas Adultas.**

La legislación educativa actual prevé que las personas adultas puedan adquirir y/o mejorar su formación a través de una oferta específica adaptada a sus condiciones y necesidades. La Educación Básica de Personas Adultas tiene como finalidad proporcionar los instrumentos y titulación considerados básicos y, en la actualidad, facilitar el acceso a

otros niveles educativos de manera que mejoren sus posibilidades de desarrollo personal y de inserción en los distintos ámbitos sociales.

Esta Educación Básica de Personas Adultas consta de un único nivel o etapa, que comprende seis cursos académicos, teniendo en cuenta que el primer tramo no tiene una duración cerrada, sino orientativa, y que se puede prolongar hasta que el adulto culmine su alfabetización, esta duración total es orientativa. Dicho nivel o etapa está organizado en tres tramos:

- Primer Tramo (dos cursos). Su finalidad es la alfabetización y la consolidación de la misma.
- Segundo Tramo (dos cursos). Su finalidad es la consolidación de capacidades básicas e instrumentales.
- Tercer Tramo (dos cursos). Conduce a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria. Se imparte en Centros de Educación de Personas Adultas y en algunos Institutos de Educación Secundaria, autorizados expresamente.

Los currículos del 2º y 3ª tramo están estructurados en cuatro campos de conocimiento: Comunicación (lengua castellana y literatura, lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma y lenguas extranjeras), Sociedad (ciencias sociales, geografía e historia), Naturaleza (ciencias de la naturaleza) y Matemáticas (matemáticas y tecnología). Como se puede apreciar refleja la estructura curricular de otros niveles del sistema educativo, arrastrando una gran cantidad de disciplinas y un carácter enciclopedista a la formación de las personas adultas. Consecuentemente, es el adulto quien debe hacer la trasposición disciplinar a la funcionalidad social del conocimiento, sea a nivel personal o vinculado al mundo del trabajo.

En los dos cursos del tercer tramo el currículo de los distintos campos de conocimiento incluye materias optativas (de carácter cuatrimestral), con

el fin de proporcionar a las personas adultas una formación adecuada a sus intereses y necesidades. En este sentido nos cuestionamos si la intencionalidad del diseño curricular es abierta, y por lo tanto lo más significativa para la experiencia de aprendizaje del adulto ¿no sería más productivo instrumentar otras instancias donde pueda canalizar sus demandas y centros de interés desde una elección personal? O ¿no adquiriría mayor funcionalidad el aprendizaje del adulto si se valoraran algunos conocimientos experienciales?

El acceso del alumnado a los distintos tramos y cursos de la Educación Básica para Personas Adultas se determina mediante el proceso de valoración inicial (VIA) que mencionamos anteriormente. Este tendrá en cuenta: los estudios anteriores del adulto, los resultados de una prueba de nivel, la entrevista personal y, la observación en el aula al inicio del curso. Esta valoración inicial es preceptiva y tiene un carácter de convalidación de los estudios acreditados y de los conocimientos y habilidades demostrados a lo largo del proceso. A efectos de esta acreditación, tanto el Título de Graduado Escolar, como la certificación oficial de haber aprobado por evaluación el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria equivalen a tener superado el 5º curso de Educación Básica de Personas Adultas.

### **Otras Enseñanzas.**

Español para Extranjeros. Se trata de una oferta destinada a personas de otros países que necesiten conocer la lengua y cultura españolas.

### **B) Enseñanzas técnico-profesionales.**

En este apartado se incluyen diferentes ofertas que, en general, ni siguen un currículum de capacitación profesional ni permite acceder a un título que reconozca y acredite socialmente la cualificación:

- Talleres Ocupacionales. Destinados a promover la adquisición o mejora de habilidades para el desempeño de una profesión.

- Cursos de formación de carácter profesional que se realizan en colaboración con Ayuntamientos, Fondo Social Europeo (“Talleres Operativos”), Instituto de la Mujer, INEM, PYMES...
- Preparación para asignaturas comunes de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Para acceder a estos últimos hay que tener bachillerato o provenir de un Ciclo de Grado Medio y hacer una prueba de acceso. En muchos Institutos de Educación Secundaria, se están llevando a cabo Módulos Profesionales de Grado Medio.

### **C) Enseñanzas para el desarrollo personal y la participación.**

Son cursos que orientados a que las personas adultas participen responsablemente en la sociedad actual, adquiriendo los elementos necesarios para su implicación y disfrute de la vida cultural, social política y económica. Los cursos pueden estar organizados en períodos trimestrales, cuatrimestrales o de un curso académico.

## **4.1.2.2. Educación a Distancia**

### **A) Enseñanza Secundaria para Personas Adultas.**

Se dirige a personas mayores de 18 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del curso escolar en el que se matriculan. Excepcionalmente, podrá autorizarse a los mayores de 16 años si acreditan, ante el Servicio de Inspección de Educación, determinadas situaciones que les impidan realizar los estudios en régimen presencial.

Los contenidos de estas enseñanzas se estructuran en cuatro campos de conocimiento, organizados cada uno en cuatro módulos. Su superación culmina en la obtención del título de Graduado Escolar.

Los alumnos, antes de formalizar la matrícula, pasarán por un proceso de valoración inicial que permitirá asesorar al alumno sobre los módulos que debe cursar.



El alumno dispondrá de atención tutorial individual y colectiva (telemática, telefónica, por correspondencia y presencial) en los Centros de Educación para Personas Adultas y en Institutos de Educación Secundaria autorizados.

El alumnado español residente en el extranjero que siga estas enseñanzas recibirá atención educativa, exclusivamente mediante tutoría a distancia, desde el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

### **B) Bachillerato**

Cumpliendo los requisitos de edad de las otras enseñanzas (18 años). Para realizar estos estudios se requiere estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria o acreditar estudios equivalentes.

El alumnado español residente en el extranjero que siga estas enseñanzas recibirá atención educativa, exclusivamente mediante tutoría a distancia, desde el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

Las personas adultas tienen la posibilidad de cursar también estas enseñanzas de forma presencial, en régimen nocturno y con método y contenidos idénticos a los jóvenes de 16-17 años.

### **C) Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior**

Podrán matricularse en estos estudios las personas adultas, preferentemente trabajadores con experiencia laboral, que deseen mejorar su cualificación profesional o prepararse para el ejercicio de otras profesiones, siempre que cumplan los requisitos de titulación y pruebas de acceso establecidos con carácter general.

Los ciclos que se han autorizado para ofertar en enseñanza a distancia de adultos son los siguientes:

**CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO**

- Gestión Administrativa

**CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR**

- Educación Infantil
- Gestión comercial y marketing

**D) That`s English!**

La enseñanza de inglés, se estructura en nueve módulos de duración trimestral que se imparten a lo largo de tres cursos académicos y se corresponden con los cursos Primero, Segundo y Tercero de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Al superar estos estudios se obtiene un certificado del Ciclo Elemental en idiomas Inglés.

Para acceder es necesario tener 18 años (o cumplirlos antes del 31 de diciembre) y contar con alguno de los siguientes requisitos:

- Título de Graduado en Educación Secundaria
- Certificado de Escolaridad o de Estudios Primarios
- Título de Graduado Escolar
- Título de Técnico Auxiliar (Formación Profesional de Primer Grado)

Estas enseñanzas se cursan en las Escuelas Oficiales de Idiomas, autorizadas a impartirlas, en las que se pueden cursar también enseñanzas de Inglés o de otros idiomas, en régimen presencial.

**E) Programa Mentor**

Es un sistema de formación a través de Internet que ofrece más de 100 cursos en grandes bloques:

- Alfabetización Digital. Dirigidos a las personas que no tienen conocimientos de informática. Cursos: Introducción a la Informática, Iniciación a Internet, Iniciación a Office 2003.
- Formación Técnico-Profesional. Dirigidos a personas que buscan empleo o necesitan actualizar sus conocimientos para la promoción laboral. Cursos: Mantenimiento de redes, Marketing para PYMES, Autocad, SQL, Diseño Gráfico (Corel, Photoshop), Diseño Web (Dreamweaver, Flash, DHTML, Java, PHP), Autoedición, Educación Infantil, Electrónica digital, Fotografía, ... etc.
- Formación para el desarrollo personal. Dirigido a personas que quieren profundizar en determinadas cuestiones de interés social para apoyar a sus hijos o para mejorar su calidad de vida.
- Cursos: Educación para la salud (Drogodependencias, Nutrición, Educación Sexual), Energías Renovables, Escuela de Padres y Madres, Agricultura Ecológica...

La metodología de Mentor se basa en una tutoría telemática en la que se utiliza el correo electrónico, los foros del curso, las teleconferencias y otras aplicaciones tecnológicas. Al finalizar el curso si el resultado es positivo la Comunidad de Madrid y el Ministerio de Educación y Ciencia expiden un certificado de aprovechamiento en el que consta el guión de contenidos del curso y el total de horas dedicadas al mismo.

## **F) Pruebas libres**

La convocatoria para el curso 2004/05 se regulará por Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa. Pueden presentarse a las pruebas libre quienes tengan cumplidos 18 años antes del 31 de diciembre del año natural de la convocatoria. La matrícula para la convocatoria de junio se realizará en el mes de Abril y para la convocatoria de septiembre a finales de junio y/o primeros de julio.

#### **4.1.3. Contextualización institucional de referencia: CEPA**

La Educación de Personas Adultas ha tenido una amplia y meritoria trayectoria en la Comunidad de Madrid, en consonancia con la concreción progresiva del principio constitucional del derecho de todos a la educación y con la puesta en práctica de las políticas educativas que impulsan los Consejos Europeos celebrados en estos años iniciales del siglo XXI para conseguir un aprendizaje permanente y accesible a todos los ciudadanos.

En este marco ha capitalizado su trayectoria el Centro Municipal de Educación de Personas Adultas “Historiador Portilla” – Alcalá de Henares. Sus realizaciones están encausadas a dar respuesta al espíritu del Memorando de la Comisión Europea de 2001 sobre el aprendizaje permanente. Por ello, la EPA ha sido y es uno de los referentes educativos importantes de la ciudad de Alcalá de Henares, quien -promovido desde las actuaciones municipales- persigue el logro y aspiración de garantizar a todos los ciudadanos de la región una educación básica de calidad, y el acceso a una formación a lo largo de la vida, que permita hacer frente a las exigencias de la sociedad actual.

El Centro Municipal de Educación de Personas Adultas “Historiador Portilla” está ubicado en el área territorial Madrid-Este, según las zonas educativas delimitadas para la Comunidad de Madrid.

CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS – MADRID ESTE	
Centro	Municipio
CEAPUBCP "Clara Campoamor"	Alcalá de Henares
CEAPUBCP "José Hierro"	Alcalá de Henares
CEPAPUB "Don Juan I"	Alcalá de Henares
<b>CEPAPUB</b> <b>"Escuela Municipal de Adultos Historiador Portilla"</b>	<b>ALCALA DE HENARES</b>
IES "Cardenal Cisneros"	Alcalá de Henares
CEPAPUB "Enrique Tierno Galván"	Arganda del Rey
CEPAPUB "Coslada"	Coslada
CEPAPUB "Paracuellos del Jarama"	Paracuellos del Jarama
CEPAPUB "Rivas Vaciamadrid"	Rivas-Vaciamadrid
CEPAPUB "San Fernando de Henares"	San Fernando de Henares
CEPAPUB "San Martín de la Vega"	San Martín de La Vega
CEPAPUB "El Buen Gobernador"	Torrejón de Ardoz
CEPAPUB "Universidad Popular de Torrejón de Aróz"	Torrejón de Ardoz
IES "Las Veredillas "	Torrejón de Ardoz
CEPAPUB "Torres de la Alameda"	Torres de La Alameda
CEPAPUB "Villarejo de Salvanes"	Villarejo de Salvanes

Fuente: MEC - Elaboración Propia 2005

Los siguientes cuadros comparativos, sintetizan los programas de formación desarrollados en el CEPA "Historiador Portilla", correspondientes a las cohortes de estudio desde el 2000 al 2004.

ESTADISTICA INICIAL DEL ALUMNADO 2000/01			
OFERTA EDUCATIVA	TOTAL DE HOMBRES	TOTAL DE MUJERES	TOTAL GENERAL
<b>Enseñanza Sistema LOGSE</b> Enseñanzas Iniciales (Nivel I, Nivel II)	270	42	312
Nivel III – Educación Secundaria (Primer ciclo, Segundo ciclo)	159	72	231
Alfabetización Castellano Inmigrantes	-	-	-
Enseñanzas Abiertas (Euro, Expresión Escrita y Pintura)	120	10	130

ESTADISTICA INICIAL DEL ALUMNADO 2001/02			
OFERTA EDUCATIVA	TOTAL DE HOMBRES	TOTAL DE MUJERES	TOTAL GENERAL
<b>Enseñanza Sistema LOGSE</b> I Tramo Educación Básicas de Personas Adultas (Primero, Segundo)	22	206	228
II Tramo Educación Básicas de Personas Adultas (Tercero, Cuarto)	27	84	111
III Tramo Educación Básica de Personas Adultas (Quinto, Sexto)	64	123	187

Español para Extranjeros	43	56	99
Enseñanzas Abiertas (Euro, Lectoescritura, Nutrición y Dietética y Técnicas de Estudio)	12	118	130

ESTADISTICA INICIAL DEL ALUMNADO 2002/03			
OFERTA EDUCATIVA	TOTAL DE HOMBRES	TOTAL DE MUJERES	TOTAL GENERAL
<b>Enseñanza Sistema LOGSE</b>	18	211	229
I Tramo Educación Básicas de Personas Adultas (Primero, Segundo)			
II Tramo Educación Básicas de Personas Adultas (Tercero, Cuarto)	18	70	88
III Tramo Educación Básica de Personas Adultas (Quinto, Sexto)	58	110	168
Español para Extranjeros	59	120	179
Enseñanzas Abiertas (Ampliación Cultural e Idioma)	8	133	141

Fuente: Comunidad de Madrid (Elaboración Propia 2005)

A través de ellos se puede interpretar la cantidad de adultos que inicialmente se inscriben a las Ofertas de Formación con la expectativa de realizar un programa de Educación de Personas Adultas.

#### 4.1.4. Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)

La Educación Secundaria para Personas Adultas son las enseñanzas equivalentes a las de la Educación Secundaria Obligatoria. Está dirigido a personas mayores de 18 años que no han superado la ESO; aunque en los últimos años la normativa se ha flexibilizado permitiendo el ingreso a jóvenes a partir de los 17 años de edad. Las clases se imparten en el Centro en diferentes horarios: mañana, tarde/noche.

Tal como lo hemos expresado, se puede acceder a la ESPA, mediante la prueba de Valoración Inicial del Alumno (VIA), que permite ubicarlo en el módulo correspondiente convalidando sus conocimientos experienciales.

En los últimos años, se han sucedido diversas transformaciones legislativas respecto al sistema educativo en general. Pero considerando las cohortes

de estudios definidas para la investigación, destacamos la finalidad, objetivos y estructura de la ESPA, según la LOGSE.

La finalidad del Nivel de Educación Secundaria para Personas Adultas es ofrecer los elementos básicos de la cultura, establecer procesos de reflexión sobre sus derechos y deberes, capacitarles para participar solidariamente en su entorno social y, cultural y para una mejor incorporación a la vida laboral o para acceder a la Formación Superior como continuación de la formación iniciada en los niveles anteriores.

Según lo referido en el Art.12 los objetivos del Nivel de Educación Secundaria para Personas Adultas deberían contribuir a que los alumnos y alumnas desarrollen las siguientes capacidades:

- a. Crear y potenciar actitudes que favorezcan su participación en proyectos y problemas colectivos que les afectan como miembros de una sociedad democrática, relacionándose con otras personas e integrándose en actividades de grupo de forma solidaria y tolerante, libres de inhibiciones y prejuicios.
- b. Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía y aquellos que se refieren al mundo del trabajo y de las relaciones laborales.
- c. Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo, como elemento determinante de la calidad de vida.
- d. Analizar y valorar los elementos básicos del Patrimonio natural e histórico posibilitando la identificación de los rasgos esenciales del Patrimonio regional en el conjunto de las Comunidades del Estado.
- e. Entender y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural como el derecho que poseen los pueblos y los individuos a la preservación

- de sus señas de identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- f. Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en el medio físico, natural y social.
  - g. Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento.
  - h. Comprender y expresar mensajes orales y escritos contextualizados, en una lengua extranjera.
  - i. Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
  - j. Obtener y seleccionar información, tratarla de forma autónoma y crítica y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible, utilizando, en todos estos procesos, diferentes códigos.
  - k. Reflexionar sobre los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento del mundo del trabajo y de la empresa, elaborando juicios y criterios personales y actuando consecuentemente.

El desarrollo de este Nivel, con una duración de dos años académicos, se organiza en dos ciclos de un año académico cada uno. Esta duración podrá variar, excepcionalmente, en aquellos casos en los que de forma objetiva y a propuesta del Equipo Docente y de los Equipos de Orientación Educativa de la zona, para adecuarse a los diferentes ritmos de aprendizaje que puedan presentar algunas personas adultas.

Este Nivel se organiza en las siguientes áreas de conocimiento: Área de Comunicación, Área de Matemáticas, Área de Ciencias de la Naturaleza, Área de Ciencias Sociales y Área de Desarrollo Social y Funcional. La lengua extranjera por su particularidad será tratada de manera específica dentro del Área de Comunicación.



## 4.2. LA INVESTIGACIÓN DE LOS SENTIDOS OTORGADOS A LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS

### 4.2.1. De los sentidos a la construcción del conocimiento

Ante el amplio abanico de realidades que constituye el sistema educativo español, delimitamos nuestro campo de investigación centrando el estudio en la Educación de Personas Adultas. Partimos del supuesto que la complejidad que encierra esta práctica educativa como espacio social, nos ofrece una riqueza paradigmática en torno a la reproducción de ciertos estereotipos vinculados a 'la necesidad de certificar un conjunto determinado de saberes o conocimientos socialmente válidos'. Nos inquietan las expresiones de los adultos frente a este escenario donde invisten el rol social de 'alumnos adultos'. Estas son algunas dimensiones que nos llevaron a indagar el significado que los adultos le otorgan a la formación recibida a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas.

Debido a ello, volvemos a recordar que nuestro objetivo de estudio es analizar el impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas. Investigamos dicho impacto en el marco de las transformaciones sociales, que conjugando utopías y realidades, conforman un entramado de discursos retóricos y descripciones de la realidad segmentadas desde la propia perspectiva del adulto en el rol de alumno. Consideramos como medios de estas posibles manifestaciones subjetivadas una serie de indicadores referidos a los procesos de cambio personal en los espacios laborales, cívico sociales; en la realización personal y socio económica expresada en su proyecto de vida; en las proyecciones de inserción social en su entorno familiar y contextual; en la valoración y confianza lograda en el desarrollo del programa de formación...

Para ello, elegimos dos grupos poblacionales de personas adultas vinculadas al rol de 'alumnos adultos': aquellos que culminaron la ESPA y aquellos que por distintas razones no lo pudieron hacer, constituyendo el grupo de absentistas. Estos grupos han sido enriquecidos por el aporte de algunos elementos de la realidad institucional de la Educación de Personas Adultas, como lo fueron el testimonio de la asociación de ex alumnos o las reflexiones del equipo directivo, orientadora y docentes de la ESPA.

Al igual que otros estudios de carácter empírico, la elección de ciertos criterios metodológicos que oriente el camino de nuestras ideas para abordar la realidad trae consigo el proceso de producción del conocimiento y del proceso mismo de construcción y descubrimiento de la realidad.

Por tanto, nuestras opciones metodológicas de investigación procuran resguardarse en pensamientos, como los de Kosik, (1976) cuando expresaba que "el conocimiento no es contemplación. La contemplación del mundo se basa en los resultados de la praxis humana. El hombre sólo conoce la realidad en la medida que él crea la realidad humana y se comporta antes de todo como un ser práctico" Kosik, K. (1976:240)

Este supuesto nos ha permitido poner en situación especulativa al adulto frente a su propia praxis, a su propia realidad, a su propio camino recorrido. Porque desde un determinado conjunto de relaciones que caracterizan y otorgan identidad a las prácticas educativas con y entre personas adultas, la actitud del adulto no es la de un 'abstracto sujeto cognoscente' que examina su propia historia indiferentemente, sino de una persona histórica que, objetivamente tiene la oportunidad de volver a pensar, a otorgar sentidos a una etapa de su vida donde construye nuevas alternativas para su realización personal y social.

En este sentido y apoyados en el presupuesto de que sólo es posible conocer la realidad en la medida en que la creamos y que la significamos emocional e intelectualmente transformando 'lo vivido en sí' en 'lo vivido y pensado por nosotros mismos'. Argumentamos nuestra idea, compartiendo la postura de Sánchez Vázquez, (1987) quien expresa entre otras palabras que "la praxis como actividad humana objetiva, real, se orienta hacia "la transformación de un objeto (naturaleza o sociedad)", donde "lo determinante en este proceso práctico no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), sino la integración de ambas dimensiones" Sánchez Vázquez (1987:68)

Desde estos planteamientos, optamos por el paradigma interpretativo de investigación, porque además, este nos permitirá centrarnos en la comprensión del tema, procurando entender las acciones (discursos, análisis, reflexiones) de las personas adultas identificadas por una misma circunstancia de la realidad: realizar estudios en la etapa de vida adulta. En otros términos, se trata de entender una dimensión de la vida social "como creada y mantenida a través de interacciones simbólicas y de esquemas de conducta" (Popkewitz, 1988:40) Sus representaciones sobre el significado de este recorte de la realidad, de las personas adultas y de sus repercusiones en otros aspectos de la vida personal, social y laboral, son manifestaciones de la praxis humana, son instancias de su proceso de construcción y conocimiento de la realidad.

Desde este paradigma interpretativo nos interesa comprender el sentido de la experiencia educativa de las personas adultas, particularmente la producción de sentidos y significados subjetivos como fruto de la reflexión sobre el impacto personal, social y económico de su formación. Esta dimensión es abordada complementariamente con una perspectiva de carácter hermenéutico, considerando que el procesamiento de los datos se centrará en una tarea de construcción y reconstrucción de la

experiencia educativa, los propios emergentes de la vida social y la reflexión 'sobre sí mismos' que realizan las personas adultas.

A partir del estudio de casos se realiza un análisis contextualizado y en profundidad de las dimensiones del impacto social, humano y económico de la educación, sometiendo los registros, datos e interpretaciones a una tarea de reconstrucción de categorías empíricas y teóricas estructuradas en torno a hipótesis heurísticas.

### 1.2.2. Diseño técnico y dimensiones de análisis

El diseño de los instrumentos de recolección de datos pretendió generar la apertura a reflexiones y manifestaciones, captar y registrar informaciones relacionadas con la representación colectiva acerca de la educación de las personas adultas, como práctica social; con la percepción acerca de procesos educativos, la construcción personal y social; y con la constitución social de las subjetividades de las personas adultas y con la rentabilidad personal y social de la educación en la que han participado.

Los instrumentos y técnicas de investigación se han diseñados teniendo en cuenta las siguientes dimensiones de abordaje del tema:

1. **Contexto** de realización del Programa de la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)

Estudio interpretativo del contexto institucional y social, en el que se desarrolla el Programa de la Educación Secundaria, a partir de las siguientes fuentes informativas: Estudio sociodemográfico del medio. Configuración de la Ofertas Educativa para Adultos de la Comunidad de Madrid. Proyecto institucional y comportamiento estudiantil en relación a los diferentes programas de formación del centro. Otros referentes institucionales de carácter académico, legislativo y/o político.

2. **Percepción del adulto** acerca de la **educación** como práctica social en el marco de diferentes momentos del contexto social.

Estudio interpretativo en relación a la concepción y comprensión que el adulto expresa acerca de la educación en sus diferentes niveles de realización (familiar, intergeneracional, social, escolar)

3. **Impacto social y humano** de la formación adquirida a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas.

Estudio interpretativo acerca de las apreciaciones y valoraciones del adulto en el marco de la productividad social de la educación recibida a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas

4. **Impacto económico** del proceso educativo adquirido a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas.

Estudio interpretativo acerca de las apreciaciones y valoraciones del adulto en el marco de la productividad económica identificada en la educación recibida a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas

5. **Valoración** del adulto ante el proceso Educativo de la Educación Secundaria.

Estudio interpretativo acerca la comprensión reflexiva que el adulto realiza entorno al proceso y sus diferentes aspectos de la Educación Secundaria para Personas Adultas

El diseño de los instrumentos, ha sido previsto en torno a las dimensiones enunciadas, a los informantes claves seleccionados y al tipo de instrumento diseñado (Ver Anexo).

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	
<b>Cuestionarios</b>	
A.1.	Análisis del Impacto Económica de la EPA
A.2.	Análisis del Impacto Personal y Social de la EPA
A.3.	Análisis de la valoración del adulto ante el Proceso Educativo de la Educación Secundaria
C.1.	Factores de Incidencia en el Absentismo
<b>Entrevistas Semiestructuradas</b>	
B.1.	Análisis de la representación, de los adultos implicados en el rol de

alumnos, acerca del impacto personal, social y económico de la EPA

B.2. Análisis de la representación, de los adultos implicados en el rol de agentes sociales y educativos, acerca del impacto personal, social y económico de la EPA

Principalmente se delimitaron cuatro grandes variables cualitativas para el estudio. Las tres primeras se presentan en un análisis comparativo en la muestra de las valoraciones realizadas por aquellos que obtuvieron el título de ESPA y quienes constituyen el grupo de absentista. El desarrollo se implementó a partir de los siguientes instrumentos de recolección de datos:

**a. El impacto económico de las clases de ESPA en las personas que obtuvieron el título.**

El Modelo de Cuestionario A1 que se diseñó para esta variable atiende el tiempo de realización de los estudios, el nivel de estudios del padre y de la madres, oficio y categoría laboral antes y después de los estudios de ESPA, los cambios de categoría o de puestos de trabajo, la realización de otros estudios, las incidencias o variaciones económicas durante y después de los estudios.

**b. El impacto social y humano de las clases de ESPA en las personas que obtuvieron el título.**

El Modelo de Cuestionario A2 utilizado centra la indagación sobre indicios en referencia a la autoestima y seguridad personal, la salud, el consumo responsable, la educación de los hijos, la prevención de conflictos, la comprensión y producción de información escrita, los problemas de matemática, el medio ambiente, la vinculación al mundo laboral y el mundo asociativo.

**c. El nivel de confianza que ha generado el programa de la ESPA**

El Modelo de Cuestionario A3 se utilizó a continuación de los otros, con el propósito de reflexionar los indicios del programa de la ESPA, a partir de aspectos tales como: el número de participación en clase, la

formación de los maestros, los contenidos de las clases, los horarios y duración de módulos y asignaturas, la duración total de la ESPA, la información recibida para economizar tiempos, la influencia para abandonar los estudios, la posibilidad de recomendar los estudios a otras personas, entre otros.

#### **d. Factores de Incidencia en el Absentismo de la ESPA**

El Modelo de Cuestionario CI se aplicó a los adultos en situación de absentismo, con la intención de indagar sobre aquellos factores de incidencia para iniciar los estudios o al menos matricularse en la ESPA, las expectativas acerca de los estudios y las razones de incidencia que llevaron a desestimar la culminación de la formación.

El cuadrante de instrumentos e informantes claves seleccionados para la investigación ha sido el siguiente:

<b>GRUPOS DE INFORMANTES</b>			
<b>GRUPO A</b>	<b>GRUPO B</b>	<b>GRUPO C</b>	<b>GRUPO D</b>
<i>Personas Adultas G ESPA</i>	<i>Personas Adultas Absentista ESPA</i>	<i>Agentes Educativos</i>	<i>Otros Agentes de referencia</i>
A 1	A1		
A2	A2		
A3	A3		
B1 – G Mixto	B1		
	C1	B2 – G Mixto	B2 – G Mixto

Estas entrevistas fueron concertadas previamente con los adultos y desarrolladas, en su mayoría, telefónicamente. Con el propósito de tener una visión más amplia de las diferentes cohortes académicas, los adultos entrevistados han sido elegidos al azar entre los diferentes grupos de clases. Se contempló que la muestra esté representada por sexo y no por edad como criterio para la determinación de los entrevistados.

El grupo de personas adultas que abandonaron los estudios fueron también indagadas, con la intención de integrar un análisis de referencia en las diferentes cohortes de promoción; atendiendo un posible impacto diferenciado según las situaciones vividas, los cambios generacionales y

culturales del entorno. La dificultad la encontramos para delimitar aquellas personas que se habían matriculado, pero que inmediatamente abandonaron los estudios; solo se cuenta con sus datos de registro según la matriculación inicial al curso lectivo. No obstante, se hizo un seguimiento telefónico y de contacto a contacto, a través de algunos alumnos entrevistados, para poder comunicarnos con ellos. Así logramos el grupo denominado Alumnos Absentistas, con el previsible inconveniente para indagar los indicios de impacto personal y social de la experiencia educativa, considerando los términos de inasistencia que en algunos casos ni siquiera suponía el comienzo del año académico. A pesar de ello, se trabajó con las personas adultas que habían abandonado en las cohortes '00 - '03, un Cuestionario CI para indagar los factores de incidencia y otros aspectos que determinan esta situación de absentismo en la ESPA.

Por otro lado, se aplicó un Grupo de Discusión B1 (ver Anexo IV) a los dos grupos de personas adultas: las que han obtenido la ESPA y los absentistas. La aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de datos, se distribuyeron en los grupos de la siguiente manera:

AÑOS ACADÉMICOS Y APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS	ADULTOS CON TÍTULO DE LA ESPA		ADULTOS ABSENTISTAS	
	V	M	V	M
Cohorte '00 - '03 / A1 A2 A3	6	12	14	10
Cohorte '01 - '02 / A1 A2 A3	3	9	10	11
Cohorte '02 - '03 / A1 A2 A3	1	10	7	7
Cohorte '00- '03 / B1	-	3	-	-
Cohorte '00- '03 / C1	-	-	31	28
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>		<b>118</b>	

Fuente: Elaboración Propia 2005

Para sistematizar las respuestas a los diferentes cuestionarios, fue necesario optar por una tipología de respuestas que nos permitiría representar e interpretar las diversas variables de análisis.



VALORACIÓN ASIGNADA			
Entre 1 y 3	Entre 3 y 4	Entre 4 y 5	Entre 5 y 6
SIMBOLIZACIÓN VERBAL			
(1) Muy baja Valoración	Regular Valoración	Buena Valoración	Muy Buena Valoración
(2) Muy baja	Regular	Buena	Muy Buena
(3) Algo de Confianza	Regular Confianza	Buena Confianza	Muy Buena Confianza

(1) Expresiones utilizadas para los indicios del Impacto Económica – Laboral de la EPA

(2) Expresiones utilizadas para los indicios del Impacto Social y Humano de la EPA

(3) Expresiones utilizadas para los indicios del Nivel de Confianza lograda en la EPA

En las respuestas, se han integrado a la valoración Entre 1 y 3 aquellas asignadas por las personas adultas que incluyen las alternativa de respuesta no contestan o contestan con un 1. El resto de parámetros han sido asignados de dos en dos. También, se consideró que un análisis comparativo, según cohortes de años académicos, posibilitará una caracterización de impacto más significativo teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de los grupos.

La conformación de los grupos de adultos indagados se constituyó, a partir de los datos de sus matrículas y de su trayectoria ante la ESPA: graduados y absentistas.

ADULTOS MATRICULADOS EN LA ESPA						
MATRICULADOS POR AÑOS			GRADUADOS		ABSENTISTAS	
			V	M	V	M
'00 - '01	B01 M	43	6	10	9	18
	B02 M	40	4	17	10	9
	B03 M	35	6	11	7	11
	B04 M	37	4	3	17	13
'01 - '02	B05 M	39	2	8	13	16
	B06 M	37	2	7	6	22
	B07 T	40	4	9	17	10
'02 - '03	610 M	26	3	12	4	7
	620 M	30	4	12	8	6
	630 T	30	3	7	12	8
		<b>357</b>	<b>38</b>	<b>96</b>	<b>103</b>	<b>120</b>
<b>Totales Generales</b>			<b>37,53%</b>		<b>62,46%</b>	

Fuente: Elaboración Propia 2005

Si bien hemos procurado atender en la composición de los grupos de entrevista, la diferenciación por sexo, esta estuvo fuertemente condicionada por el porcentaje mayoritario de mujeres. Situación que se ha reproducido, según las matriculas de las cohortes objeto de análisis.

ADULTOS GRADUADOS Y ABSENTISTAS ENTREVISTADOS SEGÚN SEXO						
MATRICULADOS POR AÑOS			GRADUADOS		ABSENTISTAS	
			V	M	V	M
'00 - '01	B01 M	43	6	10	3	3
	B02 M	40	4	17	1	4
	B03 M	35	6	11	1	2
	B04 M	37	4	3	1	3
'01 - '02	B05 M	39	2	8	0	4
	B06 M	37	2	7	1	2
	B07 T	40	4	9	2	3
'02 - '03	610 M	26	3	12	0	4
	620 M	30	4	12	0	4
	630 T	30	3	7	1	2
		357	38	96	10	31
Totales Generales			37,53%		30,59%	

Fuente: Elaboración Propia 2005

Con el propósito de sistematizar el número de alumnos que se habían matriculado en la ESPA, según el rango de edad y sexo, debimos elaborar los siguientes cuadros; aunque cabe consignar que del Año Académico 2000-01 no se disponía de los datos de forma sistematizada y había que acceder al archivo de matrículas de inscripción para recuperar la información.

NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ESPA, SEGÚN RANGO DE EDAD Y AÑO ACADEMICO 2001-02																
De 18 a 19		De 20 a 24		De 25 a 29		De 30 a 39		De 40 a 49		De 50 a 64		Mas de 64		Total Mujeres	Total Hombres	Total General
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	68	47	116
28	17	10	15	3	3	3	14	1	16	2	4	-	-			

Fuente: Elaboración Propia 2005

NUMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ESPA, SEGÚN RANGO DE EDAD Y AÑO ACADEMICO 2002-03																
De 18 a 19		De 20 a 24		De 25 a 29		De 30 a 39		De 40 a 49		De 50 a 64		Mas de 64		Total Mujeres	Total Hombres	Total General
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	51	35	86
8	16	11	16	1	1	5	1	23	1	3	-	-	-			

Fuente: Elaboración Propia 2005

Otro aspecto que hemos considerado, en la caracterización de los grupos de personas adultas ha sido el Nivel de Estudios de los padres y madres. Atendiendo al contexto familiar, como núcleo de socialización primaria y con la incidencia aportada a la trayectoria educativa del adulto.

<b>NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y MADRES ADULTOS GRADUADOS</b>				
<b>AÑO ACADEMICO</b>	<b>Nivel de Estudio</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>	<b>Total</b>
<b>2000 - 01</b>	Sin estudios	4	1	5
	Básicos	9	13	22
	Bachillerato	3	4	7
	FP1	1	-	1
	FP2	-	-	-
	Diplomado	-	-	-
	Licenciado	1	-	1
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>2001 - 02</b>	Sin estudios	-	-	-
	Básicos	8	5	13
	Bachillerato	3	6	9
	FP1	-	-	-
	FP2	-	-	-
	Diplomado	-	1	1
	Licenciado	1	-	1
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>24</b>
<b>2002 - 03</b>	Sin estudios	3	3	6
	Básicos	8	8	16
	Bachillerato	-	-	-
	FP1	-	-	-
	FP2	-	-	-
	Diplomado	-	-	-
	Licenciado	-	-	-
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>22</b>

Fuente: Elaboración Propia 2005

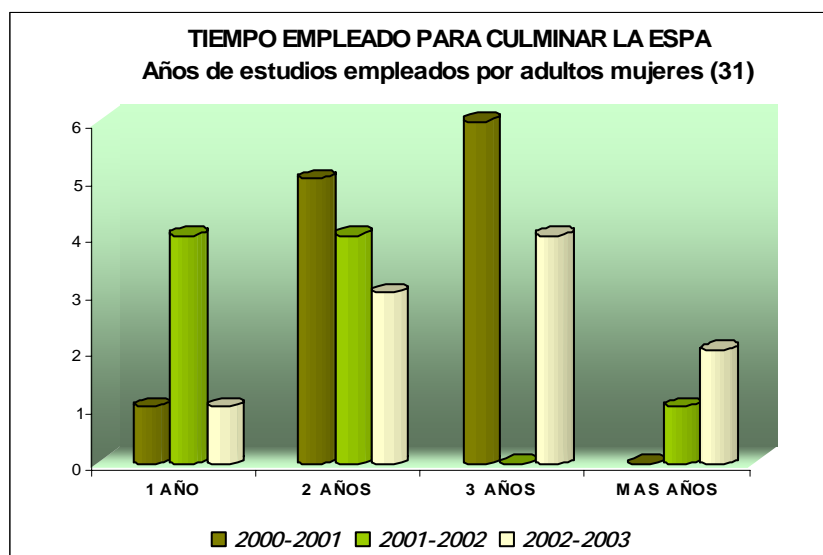
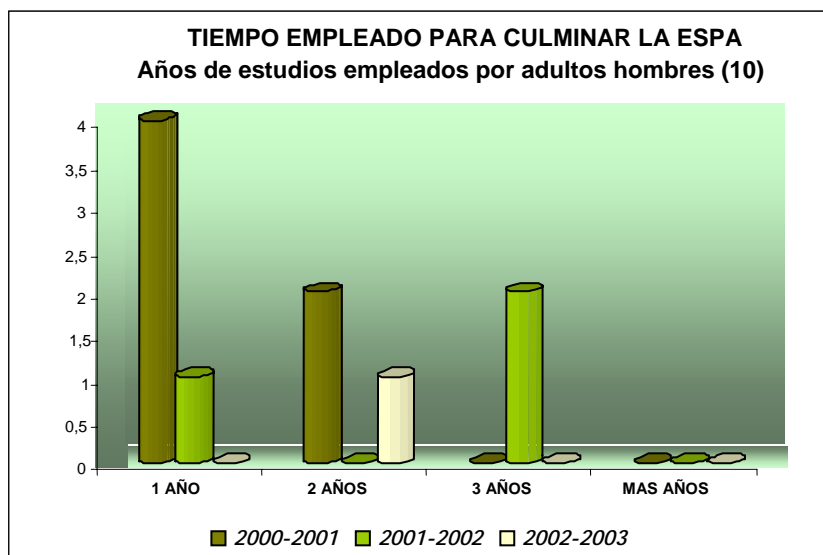
<b>NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y MADRES ADULTOS ABSENTISTAS</b>				
<b>AÑO ACADEMICO</b>	<b>Nivel de Estudio</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>	<b>Total</b>
<b>2000 - 01</b>	Sin estudios	9	6	15
	Básicos	11	14	25
	Bachillerato	4	3	7
	FP1	-	-	-
	FP2	-	-	-
	Diplomado	-	1	1
	Licenciado	-	-	-
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>48</b>
<b>2001 - 02</b>	Sin estudios	5	4	9
	Básicos	10	9	19
	Bachillerato	4	6	10
	FP1	-	-	-
	FP2	-	-	-
	Diplomado	2	1	1
	Licenciado	-	1	1
	<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>42</b>

<b>2002 - 03</b>	<b>Sin estudios</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
	<b>Básicos</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>17</b>
	<b>Bachillerato</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	<b>FP1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
	<b>FP2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
	<b>Diplomado</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>Licenciado</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>28</b>

Fuente: Elaboración Propia 2005

Como se interpreta en los datos recogidos, la gran mayoría tan sólo cuenta con estudios básicos; mientras que solo un 19% de los padres de alumnos graduados y un 16% de los padres de alumnos absentistas tiene Bachillerato. Estudios universitarios tienen un 4,2% los padres de alumnos graduados y un 3,6% los padres de alumnos absentistas. No implica esta aproximación, que estemos apostamos por el credencialismo, pero si es cierta la actual devaluación de los títulos y la compleja relación entre los niveles de formación y las situaciones personales entorno a la posibilidad de aprender a conocer, a convivir o a desempeñar determinadas tareas laborales. Esto afecta, de modo diferente, a distintos sectores de la sociedad, siendo las familias o personas con bajo nivel educativo y capacitación profesional más permeables a los impactos económicos (acceso al primer empleo, ascenso laboral, desarrollo profesional, salarios, etc.) o personales y sociales (comunicación, uso de tecnologías, capacidad de participación, defensa de los deberes y derechos, etc.).

Por otro lado, hemos considerado el tiempo transcurrido para la realización de los estudios de la ESPA, atendiendo la participación por género como aspecto que pudiera ofrecer alguna diferenciación social significativa.



Se ha comprobado que tienen una mayor permanencia en el programa de la ESPA las mujeres que los hombres. Esta situación no es ajena a la mayor demanda de mujeres que pretende culminar este proceso formativo como una oportunidad que no se les brindó en su momento (debían trabajar, ocuparse de las tareas del hogar, tenían prioridad para el estudio los varones, etc.). Otra interpretación es que los hombres por las condiciones sociolaborales no pueden dedicar el mismo tiempo que las mujeres al estudio.

Quizás ambas situaciones son el resultado de una representación social con visos de una concepción del género débilmente igualitaria. Asimismo,

desde otra perspectiva, podría responder a una característica de impacto con consecuencias, no menos significativas, para la rentabilidad de la Oferta Educativa de las Personas Adultas en término de costes de inversión social en educación.

## **5. RECUPERANDO LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: INDICADORES Y VOCES PROTAGONISTAS**

Se podría remontar hasta los orígenes de cada pueblo y proponer a sus mitos fundadores como los primeros relatos instituyentes, por el poder evocador de la palabra inaugural, relatos que han instituido las normas y los valores de los grupos humanos...

Guy de Villers: 2003

### **5.1. EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO ACTIVIDAD SOCIALMENTE PRODUCTIVA**

Sin pretender dar respuesta desde una indagación exhaustiva sobre las investigaciones en el ámbito de la Educación de Adultos, nos atrevemos a compartir la ausencia de estudios que estimen las repercusiones de la Educación de Adultos sobre parámetros de calidad de vida, participación en la construcción y uso de bienes sociales, desarrollo de nuevas tecnologías, apropiación del conocimiento científico o implicación en procesos de desarrollo local, regional, etc. Pero, ello no es condición suficiente para dejar de reflexionar o –al menos- aportar indicios que den cuenta del impacto que la experiencia educativa, de las personas adultas, ha tenido en su representación social acerca de la educación.

Referencias a estudios parciales entorno a las posibilidades de formación, capacitación, adquisición y mejora de empleo, acceso al trabajo de mujeres y jóvenes, niveles salariales, de calidad de vida y de aportación social dan cuenta que entre los factores de incidencia en la rentabilidad y posibilidades de mejora de las condiciones de vida de los adultos, se destaca la significación que los propios adultos le otorgan a la experiencia educativa.

La Educación de Personas Adultas, como cualquier otra actividad formativa con pretensiones de justicia social, implica una acción con un doble compromiso: profesional e individual, por un lado, y por el otro,

moral y social. Desde esta implicación adquieren sentidos la Educación de Personas Adultas: la satisfacción de aportar conocimientos, destrezas y actitudes para el enriquecimiento personal; la preparación para integrar activamente los procesos de producción económica y la construcción social como expresión de una nueva ciudadanía española.

En este marco, la ESPA es parte de un entramado institucional determinado por el contexto de intervención con personas adultas, en relación a la intersección de: proyectos, centros, acciones formativas puntuales y por la tendencia política, gestión y evaluación de lo público.

Si bien, como hemos señalado en otros apartado la educación tiene su aceptación universal como uno de los derechos humanos, la ESPA como programa formativo de la Educación de Personas Adultas es parte de una necesidad generada desde el deseo personal e íntimo de los adultos y a la vez, expresión de una carencia social como deuda de proyecto de vida; es un derecho ético, moral y jurídico; y consecuentemente, un deber ciudadano de las personas y del contexto socialmente organizado.

Es por todo ello, que hemos avanzado en el estudio desde el convencimiento que la Educación de Adultos en general y la ESPA como pretexto metodológico de investigación en particular, es un espacio de construcción social imprescindible para el progreso participativo y democrático entre las personas adultas. A pesar de reconocer el valor en sí mismo del acto educativo como necesidad generada históricamente y sentida naturalmente por la extensión de la educación pública, lo que se manifiesta con menor evidencia es que la educación de personas adultas trasciende las puertas institucionales reflejándose en otras aristas de la sociedad: empleo, salud, género, medioambiente, expectativas, formación continua. Y como también lo expresa Cabello, (2000) "Y menos evidente aún se muestra el efecto de que, en condiciones de desigualdad social, la educación puede reproducir ésta y aún, puede aumentarla,



perdiendo así la fidelidad al derecho universal y a las funciones que, como práctica social, la legitiman” Cabello M. J. (2000:155)

Compartiendo estas reflexiones previas no es equívoco concluir que la Educación de Personas Adultas es una necesidad explícita socialmente, nadie discute su valor para el desarrollo de una sociedad. Pero, subjetivamente es también una necesidad creada por los propios deseos individuales de las personas adultas, a la vez que, paradójicamente, es expresión de una carencia social. Asumir esta ‘desigualdad de oportunidades sociales’ y el proyecto personal de los adultos, es lo que con frecuencia, lleva a desfases entre expectativas e instituciones; trayectorias personales y proyectos de vida; propuestas educativas y realizaciones personales que integran el derecho a la educación.

## **5.2. IMPACTO DE LA EFICIENCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

Al momento de analizar la efectividad práctica de la Educación de Personas Adultas, es necesario reconocer las tensiones que se conjugan desde la sociedad en general, y en particular, en las mismas instituciones educativas, respecto a cuestiones como: la relación dialéctica o dependiente entre los aprendizajes del adulto en el marco de una educación formal y los gestados en la educación no formal; la incidencia de los movimientos culturales y sociales a las actividades educativas o la exclusión de ellos; los criterios para la evaluación de la productividad personal, institucional y/o social de la política de Educación de Personas Adultas; el condicionamiento o promoción del desarrollo de proyectos de vida orientados al crecimiento personal o colectivo.

Los discursos provenientes de las políticas educativas sostienen que en la práctica se van desarrollando los objetivos de una Educación para Todos

o Educación a lo largo de toda la vida, y, ello adquiere un mayor alcance dentro de la población, integrando nuevas edades generacionales y premisas educativas que incorporan el lenguaje, el género, la cultura local y el trabajo como ejes múltiples de acción. Por tanto, se gestan diversas situaciones cotidianas en las personas adultas, donde la demanda educativa se manifiesta vinculada al trabajo, a la comunidad, al tiempo libre, al proyecto de vida personal, entre otras.

En este marco, la Educación de Personas Adultas, apuesta por un fuerte intento de desarrollo ante la efectividad práctica de su acción. Un intento emergente de reconocer la necesidad de refuerzo de las propias estructuras de formación continua, de capacitación para el trabajo, para el desarrollo personal y para la participación en la vida social, cultural, política o económica. O, por el contrario, expresa visos de ser consecuencia de la aplicación de políticas de integración en la continuidad de la educación formal y los procesos de educación no formal, la coordinación entre la formación y el lugar de trabajo, la conexión entre las expectativas de desarrollo personal y los emergentes que plantea la sociedad actual.

En este sentido, desde las políticas educativas, el currículum y los entornos de aprendizaje de las personas adultas se pone de manifiesto el propósito de la EPA. Formar ciudadanos autónomos, capaces de participar y organizarse en forma colectiva, crítica y creativa en espacios locales o regionales; asumir tareas propias ante los cambios y convivir de forma solidaria.

Estas declaraciones no pueden reflejarse de una manera unívoca en las políticas y prácticas de la ESPA, sin embargo asumimos el propósito de aproximarnos a las repercusiones de la Educación de Personas Adultas en relación a su entorno familiar y social. Para ello, se diseñó el Cuestionario A2 para personas que han obtenido el título de Educación Secundaria y a

los adultos que abandonaron el proceso de formación de la ESPA, denominados Grupo Absentista, con la intención de recuperar el sentido otorgado a la repercusión personal y social, a partir de la propia experiencia de aprendizaje del adulto.

A continuación se presenta una serie de gráficas que representan las medias de las respuestas, a partir de identificar algunos indicadores, considerados indicios del impacto personal y social de la Educación de Personas Adultas, según cohortes 2000 – '01, 2001 – '02 y 2002 – '03. Se presentan dos gráficos en paralelo, con el propósito de ir haciendo un análisis comparativo entre el grupo de personas adultas que han obtenido el título de la ESPA (Grupo ESPA) y las que constituyen el grupo de Absentistas (Grupo Absentista).

### **5.2.1. Fortalecimiento de Capacidades Adquiridas**

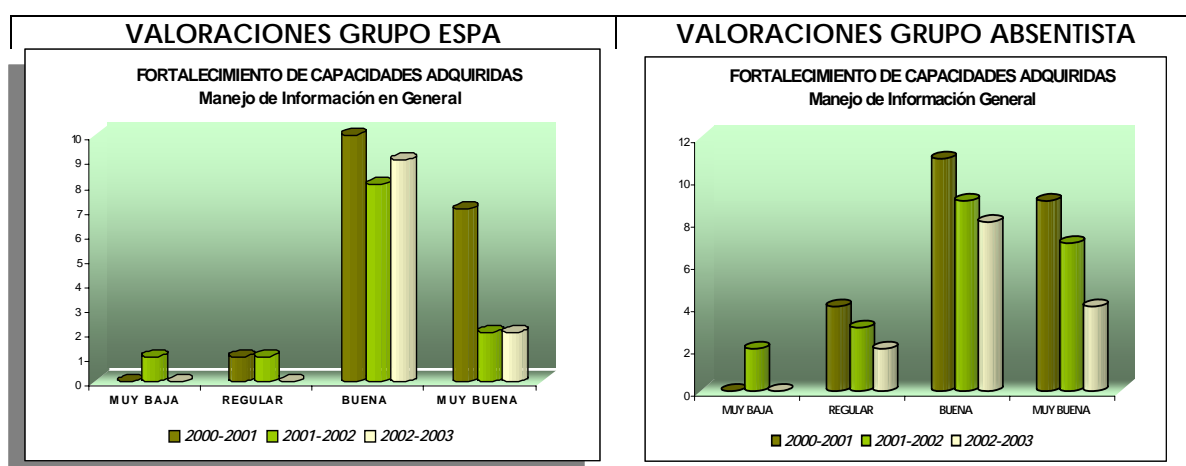
Se ha dicho muchas veces, que la información y la capacidad para disponer de ella es poder. Es en la actualidad de hoy y, particularmente, en relación a las personas adultas, donde la información y el conocimiento, o, si se prefiere, la cualificación, ganan más y más importancia en la distribución de las oportunidades vitales a medida que nos adentramos en la sociedad informacional, o en la era de las nuevas tecnologías y la comunicación.

Por otro lado, entendemos que las mentes flexibles sólo pueden desarrollarse en personalidades fuertes, que no se rompan o desintegren con las transformaciones de una sociedad en permanente cambio e inestabilidad. Una persona que, a lo largo de su vida, no sea capaz de elaborar una conducta adaptada a distintos grupos de relaciones interpersonales (familiares, de relación laboral) se romperá. Ahora, que los modelos de aprendizaje de los roles sociales no es tan rígido, es preciso potenciar en los sujetos criterios personales e instalar en sus mentes una

fuerza interna que les dote de una personalidad sólida. Por eso cobra tanta importancia el tema de los valores en la educación en general, y en la EPA, con mayor énfasis porque se trata de un proceso de re-significación de los propios principios.

En este sentido, consideramos que la capacidad de reflexión sobre los propios procesos de cambio y transformación personal, muchas veces supone tomar distancia de uno mismo para darse cuenta de los logros, necesidades y prioridades. Por ello, la intención de utilizar la expresión ‘ayudado a sentir’ procura movilizar el proceso de valorización del adulto, implicando aspectos socio-emocionales no solo cognitivos.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado *a sentirte mas informado*.**

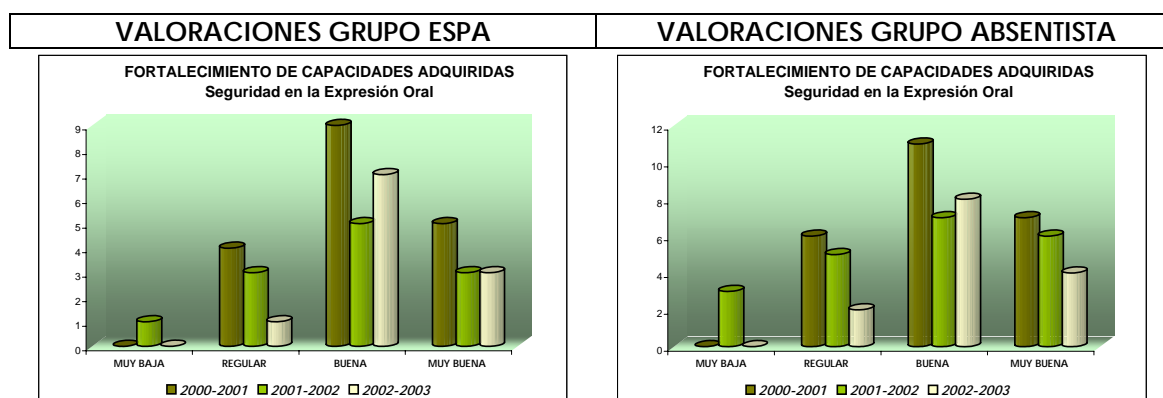


En este sentido la pregunta, que enfoca el sentimiento como dimensión de identidad ante la toma de conciencia de un mayor, menor o igual manejo de la información general, posibilita la recuperación de la autoestima.

En el tono de respuesta se evidencia la satisfacción personal que expresa la diferencia identificada entre un antes de los estudios y un después. En ningún caso se cuestiona el tipo de información a la que se refiere la pregunta; sin embargo la mayoría de los grupos han respondido positivamente.

En ambos la valoración destacada es bueno, con algunas diferencias respecto a muy buena valoración en las cohortes '01-'02 y '02-'03; predominantemente, en las respuestas de los adultos que abandonaron los estudios.

**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a estar mas seguro/a en tu expresión oral.**



Persuadidos de que una de las influencias más significativa de la Educación de Personas Adultas es la autoestima, insistimos en rescatar indicios vinculados a las formas de expresar la seguridad en uno mismo; por ejemplo ante la expresión verbal.

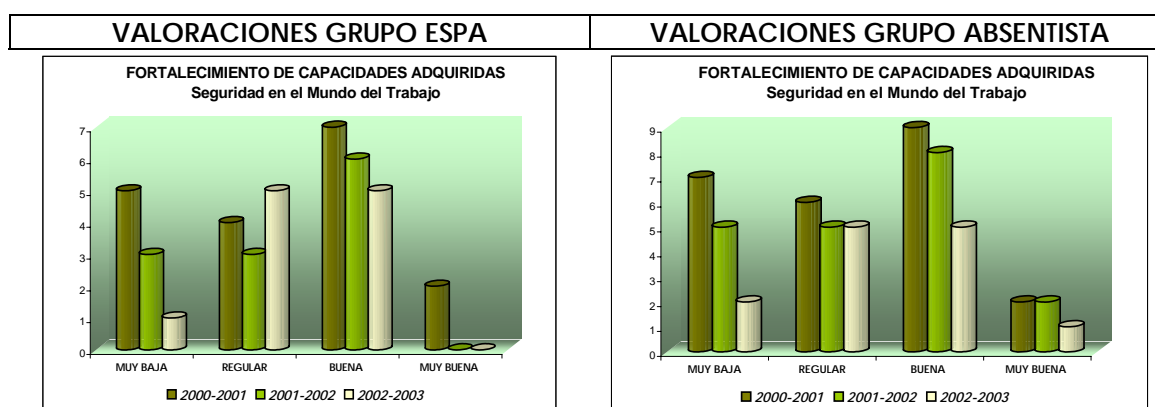
El lenguaje, ya sea utilizado de forma oral o escrita, nos permite establecer la comunicación necesaria entre las personas: informar, estudiar, expresar ideas, juzgar, transmitir afecto, etc. Mediante el lenguaje oral no sólo utilizamos nuestra voz y sus distintos tonos, sino también miradas, gestos, distintas posturas corporales y hasta los silencios que permiten comunicar reemplazando palabras frente a la presencia del otro. Es por ello que preferimos utilizar expresión oral para darle este sentido más amplio.

En el caso de las personas adultas absentistas la gran mayoría de personas adultas reconocen una influencia positiva dando una buena puntuación. Y evidentemente, se destaca más en la primera cohorte de alumnos el

reconocimiento, donde las características del grupo hacen una mayor diversidad generacional.

Desde una inferencia subjetiva, creo que esta pregunta no sólo llevo a cuestionar la forma de la expresión oral, sino tan bien su contenido, atendiendo a las valoraciones aportadas en el indicio anterior donde se sienten más seguros de manejar mayor información a través de los estudios realizados. Quizás, aquí podríamos cuestionarnos si estas respuestas no son indicadores convergentes a esta representación colectiva acerca del progreso que promueve la educación.

**C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a estar más seguro/a en el mundo del trabajo.**



El trabajo cualificado aparece como la fuente más directa de creación de valor y, por tanto, la meta más desafiante en el mundo laboral. El perfil de este trabajador cualificado debe tener la capacidad de cambiar tanto en lo tecnológico como en lo organizativo; es decir, debe ser capaz de definir objetivos y transformarlos en tareas.

Sin embargo, ante este perfil seguirá existiendo el trabajador ejecutor, sin capacidad de iniciativa y de bajo salario, que se limita a desarrollar trabajo genérico, no especializado. Ambos coexisten en una realidad que se define entre la meta deseable y la posibilidad de ser, en unos casos

determinada por las condiciones socio laborales externas a la persona y en otras, por la identidad del propio sujeto.

Al indagar las valoraciones de las personas adultas, la seguridad personal en el mundo del trabajo se evidencia con cierta relatividad o disparidad en las respuestas, según las diferentes cohortes; aunque se reconoce una buena valoración. Interpretamos que ello se debe a que una gran mayoría de las personas adultas no se encontraba trabajando mientras estudiaba.

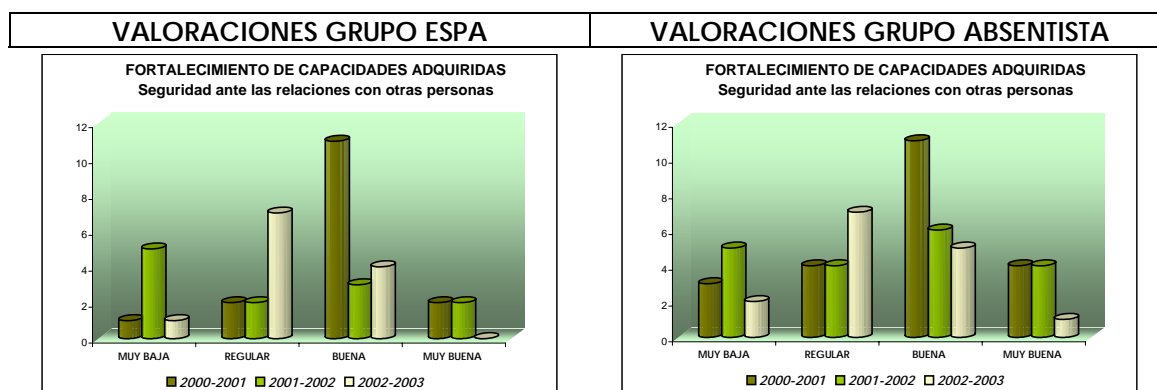
Percibimos que la seguridad ha estado comprendida en un sentido de 'mejores condiciones laborales' entorno a puestos y funciones laborales, no solo de preparación para... sino en función de desempeño.

En el caso del grupo absentista, hubo expresiones de desánimo, como simbolización negativa. Esto podríamos interpretarlo por las expectativas creadas ante los estudios sin poder cumplirlas; sobre todo por el motivo de esperar mejores condiciones laborales a partir de los estudios. Aunque paradójicamente, en otra entrevista que presentaremos más adelante, muchas razones de abandono se debieron a cuestiones laborales (inserción laboral, incompatibilidad de horarios, etc.) priorizando el trabajo sobre los estudios.

Asimismo, ha sido una de las preguntas que demandaba un mayor tiempo de espera para ser respondida. Asumimos la complejidad de la reflexión que ella conlleva: ¿habrán pensado en las capacidades para el desempeño laboral? ¿se centrarían en los intereses personales con las posibilidades de realización profesional? ¿se trataría de la estabilidad en el puesto de trabajo? ¿se relacionaría a la confianza para la resolución de la tarea propuesta? ...

Lo interesante es la relación que motivaba el cuestionamiento; de la riqueza que pudo generar en cuanto a reflexión o crítica, dependerá de cada una de las experiencias puestas en juego por el adulto.

D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado *a estar mas seguro/a ante las relaciones con otras personas.*



En una sociedad cada vez más cambiante, acelerada y despersonalizada, el encuentro con el otro y, por extensión, el encuentro de uno mismo a través del otro no es tarea fácil.

Es por ello, que la calidad del clima de trabajo que experimentamos en nuestra vida depende en gran parte de la manera como nos relacionemos con las demás personas, y la base de estas relaciones interpersonales es la comunicación. Es decir, las relaciones interpersonales constituyen, pues, un aspecto básico en nuestras vidas, funcionando no sólo como un medio para alcanzar determinados objetivos sino como un fin en sí mismo. Por tanto, la promoción de las relaciones interpersonales no es una tarea optativa o que pueda dejarse al azar, sino que es una capacidad significativa en el proceso de formación.

El reconocimiento dentro del núcleo familiar y entorno cercano para el grupo de adultos de la cohorte '00-'01 ha sido valorado positivamente, tal vez, por la significación social del esfuerzo y la posibilidad de lograr lo que no se adquirió en la adolescencia. Este grupo de adultos mayores y con una trayectoria de vida mas condicionada realiza una reivindicación del mejoramiento de las relaciones interpersonales ante otras personas.



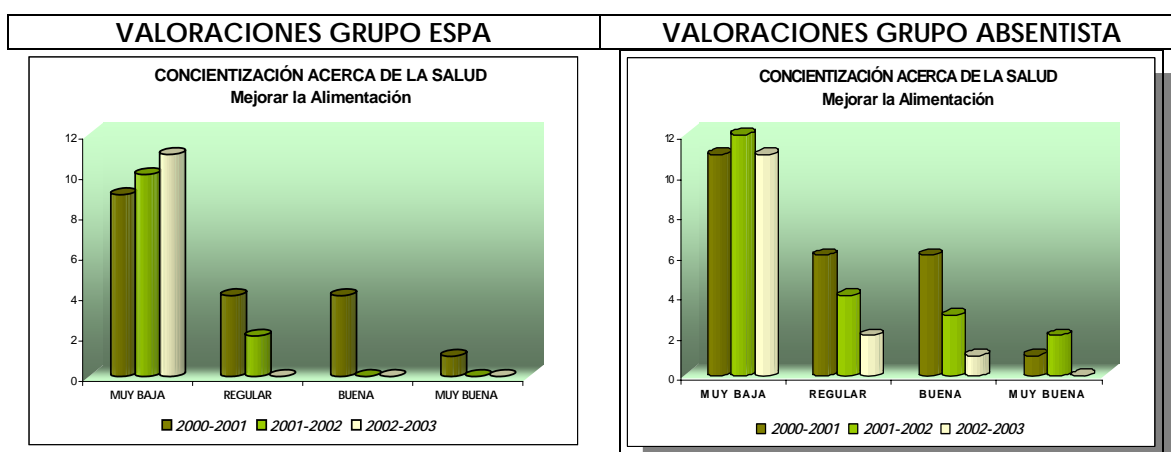
El desarrollo de la empatía se ha puesto en evidencia cuando, agregaban que el solo hecho de ir a la escuela para estar con otras personas era toda una satisfacción y que en muchas ocasiones, ante la situación del fracaso o la baja estima el mismo grupo había permitido recuperar el interés.

En el caso de los otros grupos de adultos, que otorgan una puntuación muy baja y regular, creo que la desestimación está determinada porque no sienten una repercusión alternativa, donde los estudios hayan permitido hacer nuevas amistades o el entorno laboral haya reconocido una vinculación diferente a la construida hasta ese momento.

### 5.2.2. Concientización acerca de la Salud

La calidad en la salud de las personas adultas, depende más de factores sociales, económicos y políticos, que de los descubrimientos científicos o intervenciones médicas por sí solos. Una educación para la salud puede ser interpretado como el proceso de educación para que el individuo y la comunidad conozcan, participen y tomen decisiones sobre su propia salud, adquiriendo así responsabilidades sobre ella en todos sus aspectos, tanto individuales, sociales como ambientales, con la finalidad de conseguir una vida sana individual y colectiva.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a mejorarla alimentación.**

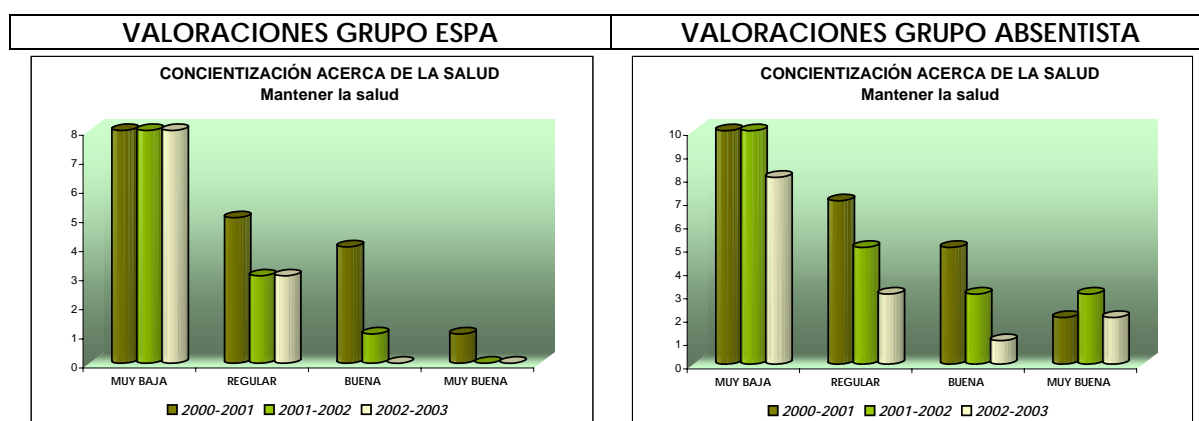


Se trata de todo un proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a conseguir en la población adulta una serie de cambios de comportamientos que permitan obtener una mejoría de la salud. En este sentido, y tal como lo prescriben los objetivos curriculares en la educación de personas adultas, va encaminada, fundamentalmente, a la enseñanza, concientización y cambio de actitudes obtenidos a través de los métodos de prevención primaria y secundaria de las enfermedades.

Desde esta significación hemos considerado su importancia para cuestionar la valoración otorgada por los adultos.

Sin embargo, su impacto ha sido con valoraciones muy bajas; lo cual implica replantear los temas propuestos en conjugación con su funcionalidad para la experiencia de vida de estos adultos. Ello no implica que desconozcan los contenidos tratados; sino se 'des-valoriza' su sentido ante el reconocimiento de cambios de hábitos de alimentación, de cuidados de salud, entre otros como se analizará más adelante.

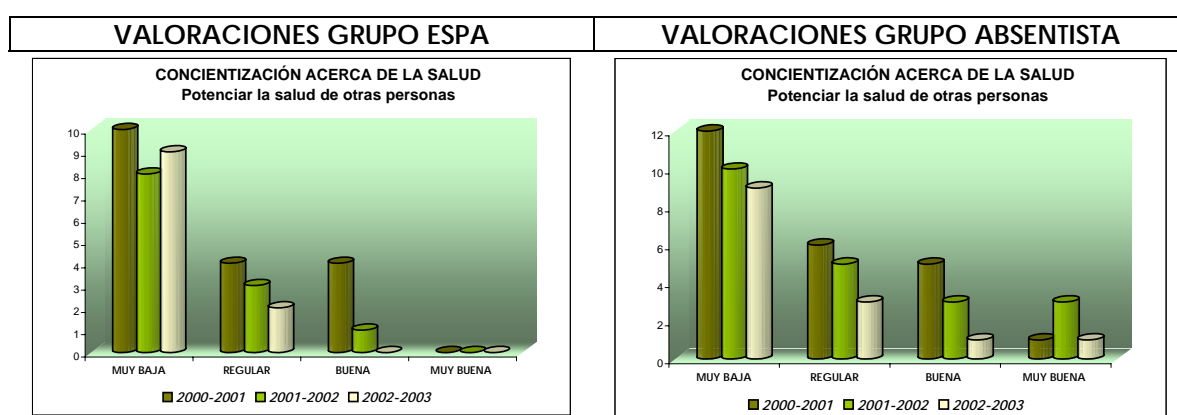
**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado *a mantener tu salud*.**



En esta sección se constata el mismo sentido que interpretamos en las anteriores; dado los bajos indicios reconocidos entre 8 y 10, de la escala establecida. Podríamos sostener que la valoración muy baja o regular, se debe a las edades jóvenes, entre 18 y 25 años, a la que corresponde la

mayoría de la cohorte '02 - '03. Pero, paradójicamente y, contra nuestro criterio de interpretación según la edad, se mantiene también para otros personas mayores donde la salud tiene un valor muy importante en la vida adulta. Sin demasiada relevancia, en la cohorte '01-'02 algunos adultos hacen un reconocimiento positivo de la necesidad de mantener la salud, a partir de los aportes ofrecidos desde la ESPA.

**C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a potenciar la salud de otros miembros de tu familia y entorno personal.**



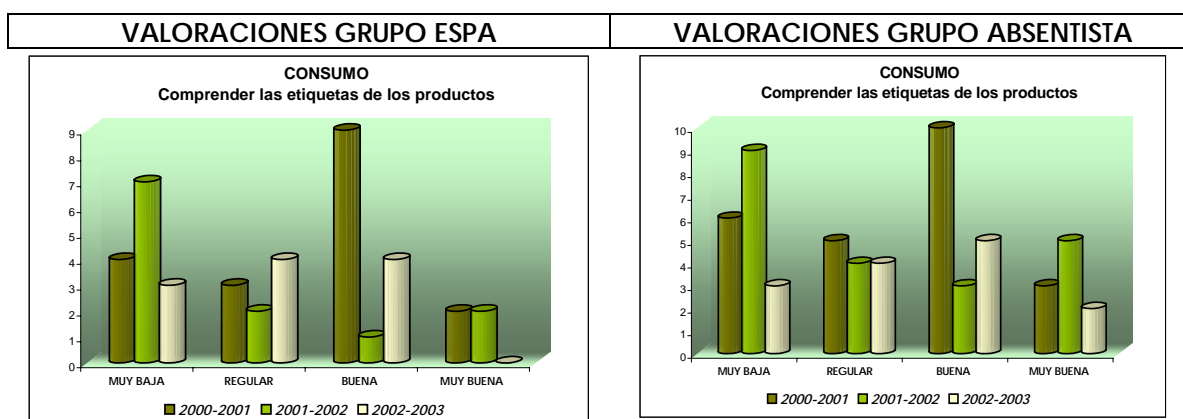
A pesar que esta cuestión tiene un carácter proyectivo desde la educación de los adultos con otros miembros de la familia o entorno personal, la mayoría no reconoce una influencia positiva sobre la concientización de la salud.

Recuperamos el comentario anterior que advierte acerca de la necesidad de adaptar los programas de contenidos referidos a la salud dentro de la ESPA. A pesar de reiterarse la baja valoración, consideramos la formulación del planteo metodológico de estos indicadores; pero interpretamos que es correcto, porque ha permitido constatar la coherencia puesta en evidencia a través de los tres últimos ítems, con igual tónica de respuestas respecto a la concientización acerca de la salud y en igualdad de criterios de respuestas por parte del grupo que obtuvo el título y de los adultos absentistas.

### 5.2.3. Consumo

El ser humano siempre ha sido consumidor. En otras épocas simplemente satisfacía sus necesidades naturales. En la actualidad el hombre se ha creado una serie de hábitos y modos de vida que le llevan a consumir por el mero placer de consumir.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor las etiquetas de los productos de consumo.**



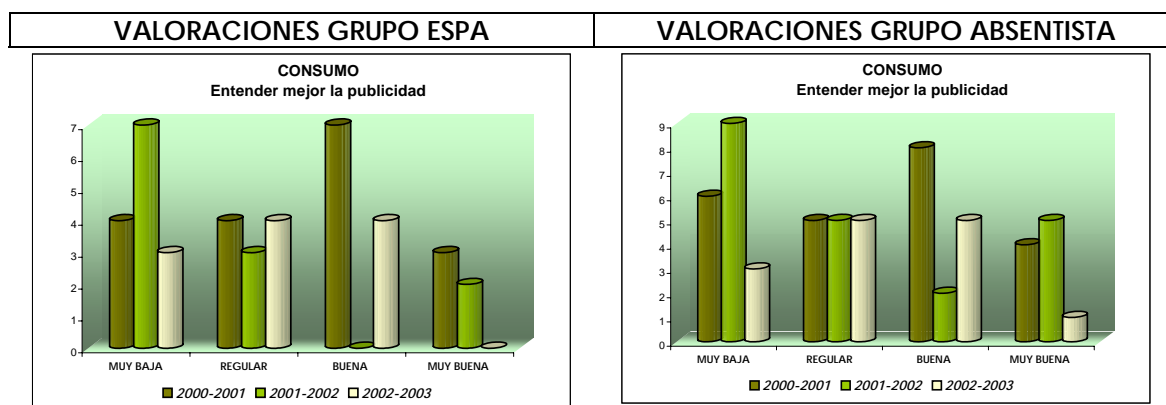
El concepto de sociedad de consumo está ligado al de economía capitalista de mercado y por tanto sus criterios y bases culturales están regidos por ese mercado. Las personas están consideradas como la masa de consumidores a quienes se puede influir en sus deseos y crear necesidades a través de distintos medios, pero fundamentalmente de la publicidad.

En este marco, uno de los beneficios sociales que promueve la educación es que los consumidores lo hagan pero de forma consciente, para lo cual es necesario tener criterios saludables y alternativos contruidos a partir de la información a la hora de comprar.

Aquí, las respuestas han sido muy dispares entre un grupo de adultos y otros; tal vez, la interpretación que realiza la cohorte '00 – '01 y '02 – '03 responde a una media entre 5 y 9 puntos de la escala, con una valoración

de bueno y regular. Sin embargo, la cohorte '01 – '02 lo valora como muy baja.

**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado *a entender mejor la publicidad*.**



Con el mismo criterio que en el ítems anterior, responden acerca de la formación recibida para entender mejor la publicidad. La sociedad de consumo nos fascina bajo palabras del tipo de "calidad de vida", "realización personal", "éxito", y otras similares que la publicidad se encarga de incorporarlas a un nivel de mensaje subliminal. Pero en verdad son sólo un escaparate para ocultar otra realidad, la desmesurada veneración del capitalismo: el dinero.

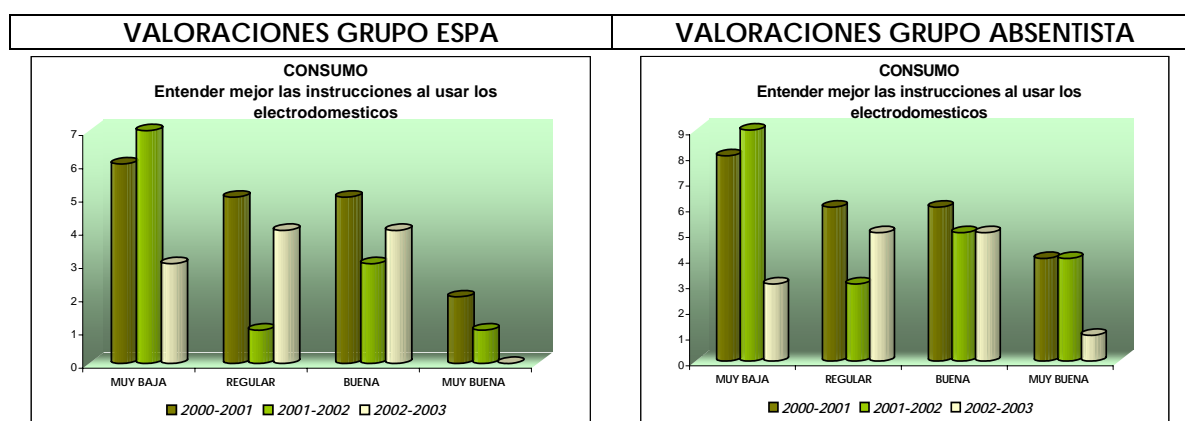
En esta sociedad es frecuente encontrar la tremenda contradicción que supone la existencia conjunta de aquellas personas que tienen acceso a todo tipo de bienes y nunca están satisfechos y aquellas otras que no pueden satisfacer sus necesidades más básicas.

Pero de generar las necesidad y de satisfacerlas, en muchas ocasiones tiene gran influencia la falta de información y la incapacidad para 'deconstruir los mensajes de los medios'; ello requiere construir varias capacidades complejas vinculadas a la comunicación, a las matemáticas, a la crítica, a la reflexión, etc. Y muchas de estas

capacidades se pueden construir a través de la ESPA, pero otras muchas las genera la propia experiencia de vida.

Quizás por ello, la valoración no sea destacada al reconocer la comprensión de la publicidad como mera recepción a-crítica de mensajes consumistas.

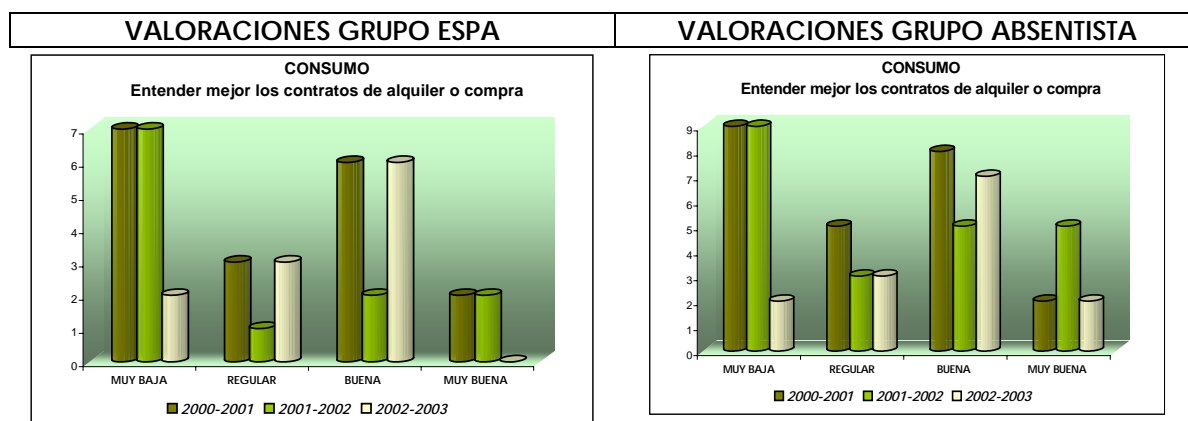
**C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor las instrucciones al usar los electrodomésticos.**



La capacidad de lectura comprensiva permite entender las instrucciones fácilmente y, en consecuencia, lograr adecuados usos, evitar riesgos y prevenir accidentes. Ante el desarrollo y la diversidad de tecnología para el consumo del hogar, se reconoce la disponibilidad comercial para que el usuario sea capaz de comprender su funcionamiento. Así, tanto en relación a los electrodomésticos como también hacia el montaje de mobiliarios u otros tantos utilitarios para el hogar, vienen acompañados de una guía didáctica auto-instructiva elemental (pasos numerados, dibujos, correspondencia de piezas y armado, minuciosidad en los detalles de las acciones, etc.) También podría reconocerse que la extensión de algunas instrucciones suele llevar a la acción de 'ensayo y error' donde se puede prescindir de la lectura.

Estos lenguajes se van incorporando dentro de una estrategia de comunicación básica, con lo cual no se identifica como un beneficio de gran impacto por parte de las personas adultas.

**D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor los contratos para alquilar o comprar un piso.**

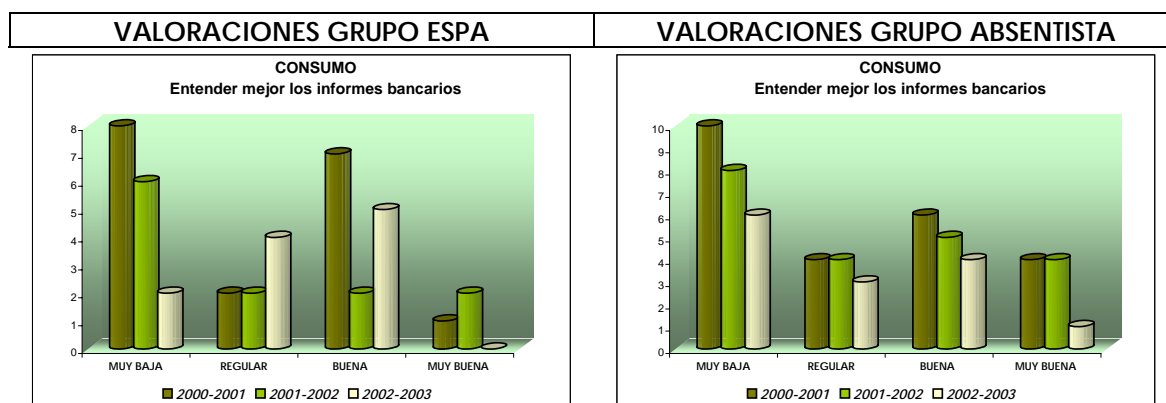


Habiendo considerado la importancia que tienen en lo diario un contrato de alquiler y/o comprar de vivienda, lo hemos rescatado como un indicio de repercusión de los conocimientos adquiridos a través de las clases de lengua y matemática. Ello supone una gran responsabilidad para el adulto por la implicación que tiene ante las consecuencias de una mala interpretación de alguna cláusula de contrato, una falta de lectura comprensiva de algún apartado 'en letra pequeña', etc.

Si bien no es uno de los contenidos conceptuales de la ESPA, el temario de contratos, si lo constituye las habilidades lectocomprensivas y/o matemáticas.

Vemos como el grupo de adultos de la cohorte '02 – '03 si hace una valoración medianamente positiva de esta capacidad. Sin embargo las otras no, tal vez por el grupo de edades mayores que han permitido tener la experiencia ante la documentación de este tipo sin mayores dificultades.

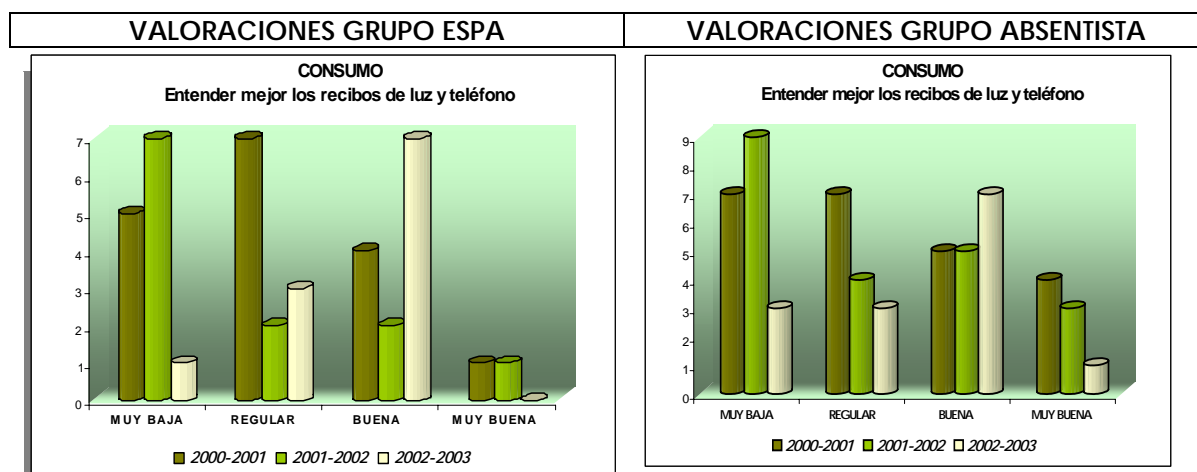
E. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado *a entender mejor los informes de los bancos sobre tus cuentas*.



Los informes de las cuentas bancarias, es una documentación con la cual se maneja a diario, inclusive para quienes acceden a la informática lo hacen a través de Internet. Por ello, las estrategias necesarias para su comprensión tan bien son abordadas como textos y situaciones problemáticas provenientes del lenguaje y las matemáticas.

Es evidente el mayor impacto reconocido en el grupo de la cohorte '00 – '01, en dos subgrupos uno que puntúa muy bajo, en una escala que llega a 8 y otro que lo valora como bueno casi en la misma escala.

F. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado *a entender mejor las recibos de luz, agua y teléfono*.



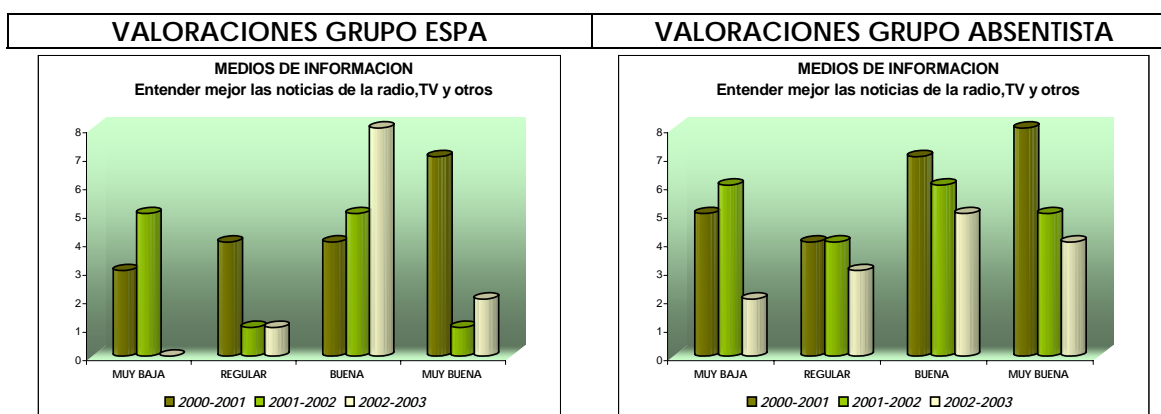


Dado el interés por identificar el impacto de los aprendizajes de los adultos, no el conocimiento del tema en sí mismo, volvemos a insistir sobre otros aspectos de la cotidianidad: un recibo de pago. La comprensión no es una cuestión banal, dado que los fallos de registros y cálculos suelen estar presentes y el coste tiene un valor económico para las personas adultas. Sin embargo, su valoración no ha repercutido de la misma forma entre todos los adultos. Aquí el reconocimiento positivo lo realiza el grupo de adultos de la cohorte '02 – '03 como bueno, regular el grupo '00 – '01 y con una inflexión hacia la valoración muy baja el grupo '02 – '03.

#### 5.2.4. Medios de Información

Con el advenimiento de los nuevos cambios que la humanidad afronta al constituirse como una sociedad globalizada, rompiendo fronteras y límites geográficos, las implicaciones económicas y de desarrollo también han cambiado con suma radicalidad, ya en la actualidad se reconoce el papel preponderante que asume la información como nuevo recurso y factor económico, fundamentado en el planteamiento de algunos autores al denominar los actuales tiempos como la era de la información y del conocimiento.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor las noticias de la radio, la TV y otros medios de información.**



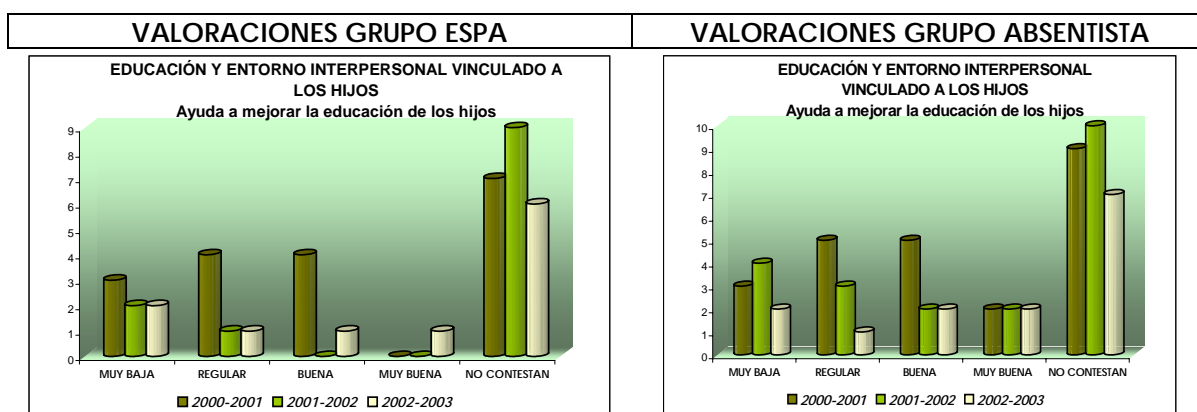
Es decir, no es suficiente con comprender, sino también es necesario saber acceder a la información. Y, para ello, se requiere criterios, análisis críticos, reflexiones y valoraciones que trascienden los conocimientos del área de la comunicación y el lenguaje; implica al adulto en su trayectoria de vida, con sus principios, sus convicciones, sus ideologías, su ser persona.

Tal vez por la cantidad desmesurada de información que circula en los medios, se valora positivamente sus beneficios al tratar el mejor uso de ella. Una expresión evidente lo manifiesta el grupo '02 - '03 como muy bueno; con cierto criterio más relativista lo hace el grupo '01 - '02.

### 5.2.5. Educación y entorno interpersonal vinculado a los hijos

La situación de muchos de los adultos que han estudiado, conllevan una connotación vincular en relación a la cual justifican –en muchos casos- el motivo por ‘aprender’. Esta situación es la de ser padres y madres, o miembros de un entorno familiar donde la proyección personal tiene sentido en la relación interpersonal con niños y/o adolescentes.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor la educación de los hijos dentro de la familia.**

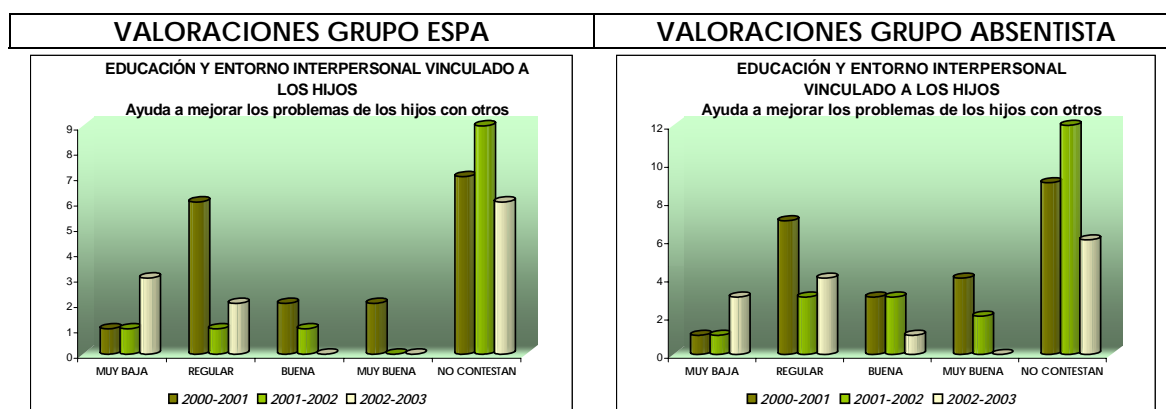


En este sentido, el carácter educador de la familia ha sido un legado social que se mantiene ante nuevas perspectivas de familia. No obstante,

las transformaciones consisten en la caída y el retraso de la nupcialidad y la fecundidad, en el aumento de hijos de madres solteras, en la aparición de formas de convivencia alternativas al matrimonio y en el incremento de rupturas producidas por divorcios. Pero no tan solo estas transformaciones afectan la estructura de los hogares y la convivencia, sino que, también se han producido cambios profundos en las estructuras de la población a partir de hechos concretos como son el envejecimiento y la inmigración. En definitiva se trata de cambios que tienen que ver con la formación y con la solución de hogares, así como con las formas de organizar la convivencia, hecho que abre nuevas perspectivas respecto a las relaciones familiares.

Las estructuras familiares se diversifican y los itinerarios vitales se flexibilizan. Pero, en este marco de cambios el reconocimiento de la influencia sobre la educación de los hijos no se valora demasiado porque ellos ya son mayores o aún no tienen hijos. Quizá por eso, la puntuación es tan fluctuante y de bajo impacto. Sobre todo la abstención de responder es una negación al cuestionamiento por no tener hijos o responder diciendo 'es que ya son grandes'.

**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor los problemas de tus hijos con los amigos.**

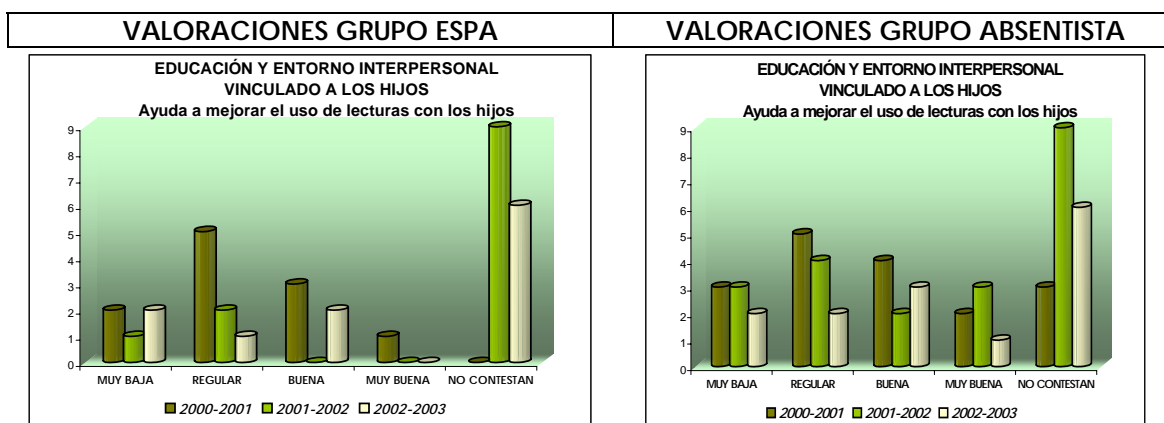


A pesar de reconocer la complejidad en la relación con los hijos, sobre todo en la etapa adolescente, no se identifica positivamente una valoración entre la formación recibida en el centro de adultos y la situación de entender las particularidades que identifican los modos de relación de los niños y/o jóvenes con sus pares.

Se debe considerar el perfil del alumnado en cuanto edad (edad media entre 30 y 45 años) y referencia del grupo familiar mas cercano (padres, hijos, nietos, etc.)

Para comprender esta relación entre padres / hijos y entorno de relación, la comunicación y el diálogo son los instrumentos imprescindibles. Pero para que ello funcione es necesario desarrollar la capacidad de adaptarse a la evolución de las relaciones interpersonales e intergeneracionales como dimensiones de la construcción de nuevas subjetividades colectivas.

**C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor el uso de las lecturas de libros, revistas, etc. delante de tus hijos.**

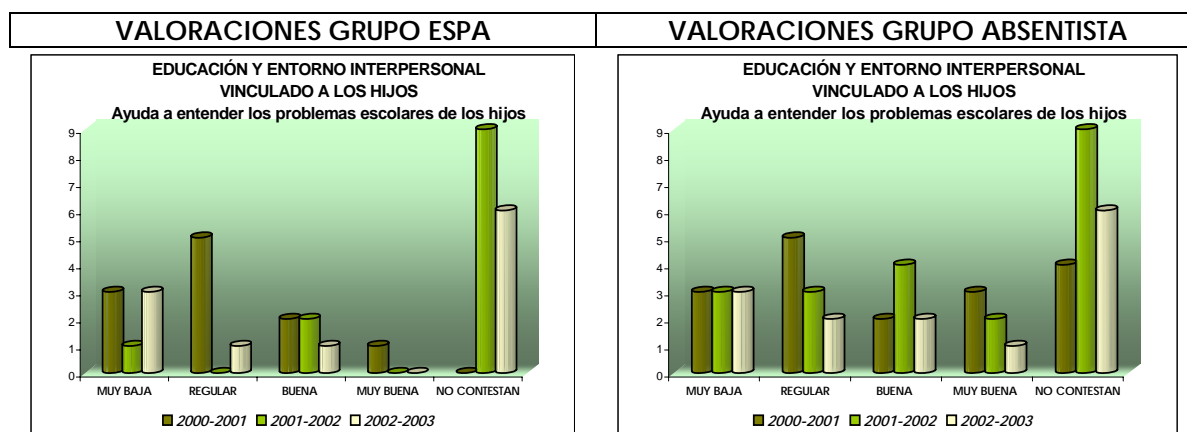


Si la formación de adultos tuviese reconocida su influencia en la educación de los niños y adolescentes, más allá del hecho natural de 'criar a los hijos', se advertirían una serie de comportamientos a imitar en el buen aprendizaje.

Si bien en España la cultura de la lectura está mucho más difundida que en otros países del mediterráneo, aún los adultos leen poco. Y el avance de otros soportes informáticos y de divulgación hace que el hábito de la lectura vaya disminuyendo en las generaciones más jóvenes. Si se pudiera reconocer la influencia de la ESPA en los adultos para transmitir esta capacidad, su sentido justificaría la funcionalidad de la Educación de Personas Adultas.

A pesar de ello, no aparenta valorarse demasiado dicha influencia, ya que la puntuación de bueno y muy bueno sólo asciende a un 2 en la escala de valoración especificada. Más aún, un grupo de adultos le otorga un 6 en la escala como valoración regular de la influencia ante el uso de las lecturas con los hijos.

**D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor los problemas escolares de tus hijos.**



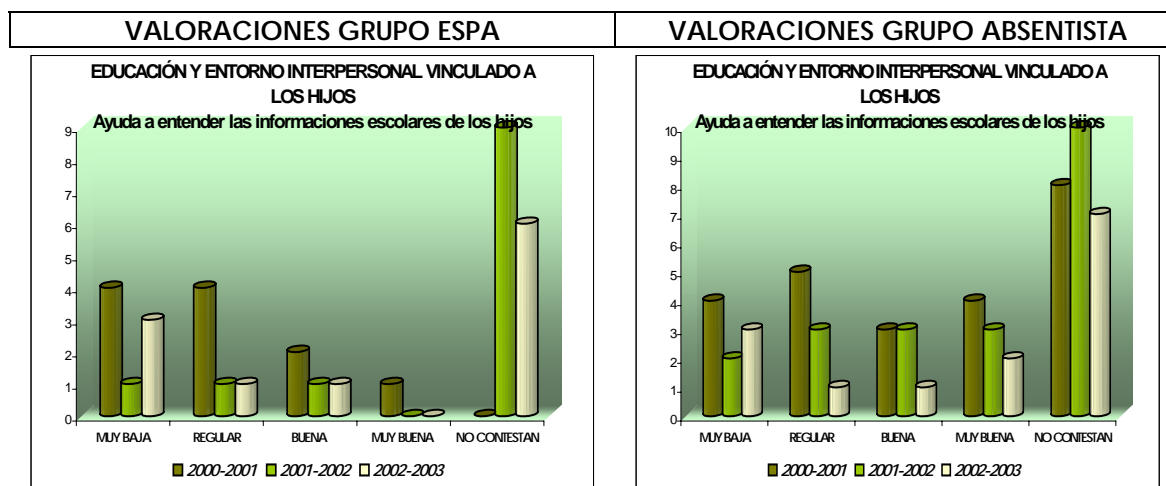
La escolarización masiva es una realidad o un ideal que define a las sociedades modernas como tales, y que se aprecia como una condición del progreso material de las personas y la sociedad.

Las luchas por implantar la educación obligatoria reflejan los objetivos ambiguos que tuvo en su origen la idea de escolarización para todos: medio de emancipación social e individual. Con los avatares de hoy, la

perspectiva se tiñe como un emergente contradictorio: algunos la ven como imposición disciplinante, otros la aprecian, fundamentalmente, como 'capital humano' necesario para la productividad económica, y otros la valoran como la fuente del saber redentor de la ignorancia y la irracionalidad.

Por ello, consideramos importante este planteo, dado que de la concepción que los adultos tengan acerca de los problemas escolares, será la transmisión que promuevan en sus hijos. Y aquel fracaso escolar, vivido por muchos de ellos puede tener un sentido preventivo ante los demás. Una parte considera buena la formación recibida para ayudar a comprender los problemas escolares de sus hijos, sin embargo otros lo consideran regular (5 en una escala de 10)

**D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor las informaciones de los maestros y profesores sobre tus hijos.**



Como lo expresamos en algún comentario anterior, se valora escasamente el mejoramiento en la comprensión de los informes ofrecidos por los maestros y profesores sobre sus hijos; pero, ello debido a que los padres que responden tienen sus hijos ya mayores, y no consideran esa

etapa de su vida. O, aún no se ha dado esa situación de padres en los adultos más jóvenes.

No obstante, en el grupo de adultos se hacen apreciaciones positivas reconociendo algunos indicios de mejoramiento al momento de relacionarse con otras personas del entorno.

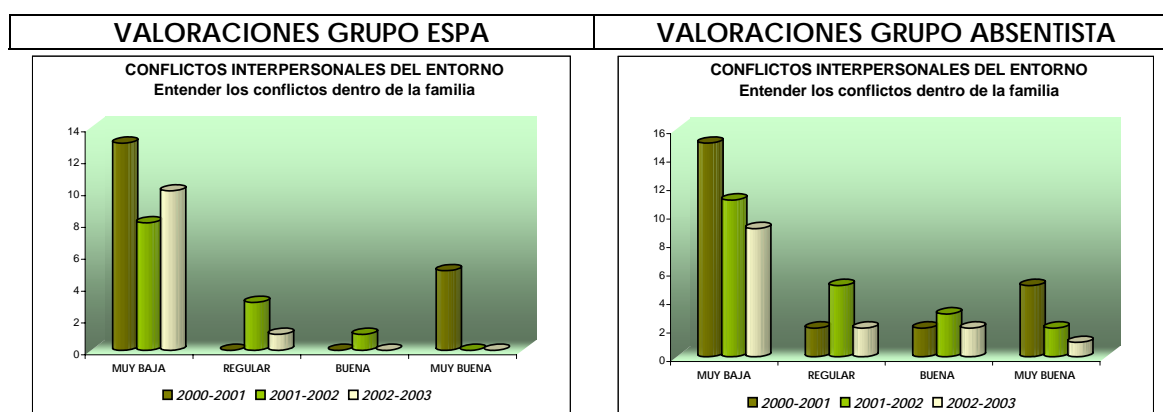
### **5.2.6. Conflictos interpersonales del entorno**

En una sociedad cada vez más cambiante, acelerada y despersonalizada, el encuentro con el otro y, por extensión, el encuentro de uno mismo a través del otro no es tarea fácil. Sin embargo, esta dimensión interpersonal es un factor común en los múltiples modelos de madurez psicológica propuestos por diferentes concepciones. Como lo señalan Zúcares y Serra (1996) desde el modelo de Competencia Relacional, se hace alusión a la sensibilidad emocional y la empatía; Allport establece como criterios de madurez personal la relación emocional con otras personas, autoobjetivación, conocimiento de sí mismo y sentido del humor, entre otros; y Heath, desde una perspectiva dimensional evolutiva, hace referencia al alocentrismo como una de las características fundamentales. (Zúcares y Serra 1996:41-60).

Las relaciones interpersonales constituyen, pues, un aspecto básico en nuestras vidas, funcionando no sólo como un medio para alcanzar determinados objetivos sino como un fin en sí mismo. Por tanto, la conclusión a la que podemos llegar es que la promoción de las relaciones interpersonales no es una tarea optativa o que pueda dejarse al azar aún tratándose de personas adultas. Asimismo, desde el campo psicoeducativo se está manifestando un interés creciente por la llamada educación emocional, donde autores como Gardner (1995) a través de las Inteligencias Múltiples y Goleman (1995) con su concepto de Inteligencia Emocional, han inclinado sensiblemente la balanza ante los aspectos emocionales del individuo.

Reconociendo estas perspectivas que nos llevan a afirmar que el éxito personal ya no depende tanto de nivel de inteligencia lógico-matemática como de las habilidades que el sujeto tenga para manejar contextos interpersonales, hemos planteado estas valoraciones desde los adultos.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor las situaciones conflictivas dentro de tu familia.**



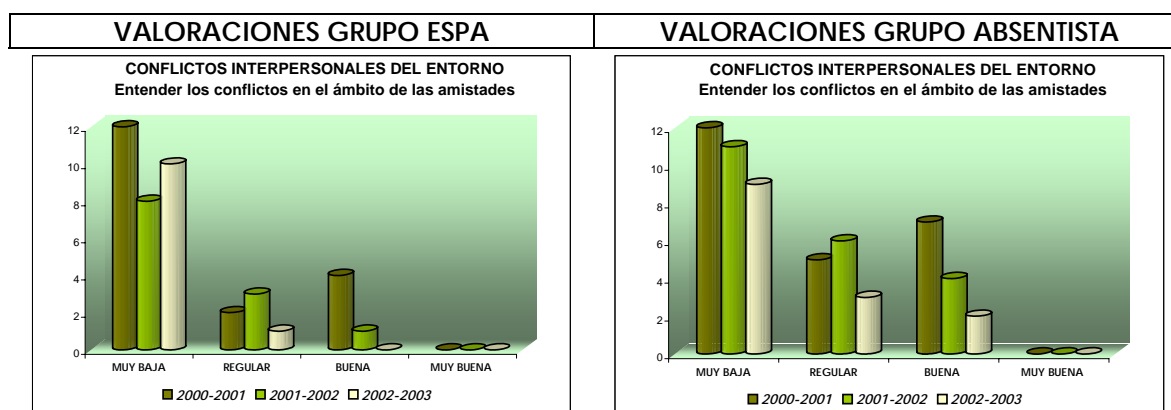
El carácter complejo de nuestra sociedad es irreversible y no podemos renunciar a esa complejidad que es creciente. Se puede no entender o no querer entenderla y obviarla pero no por ello desaparece. Muchas veces la negación de esta complejidad (en la diversidad, interrelación, multicausalidad, interdependencia) se utiliza como argumento para actitudes xenófobas, intolerantes. Son actitudes violentas de defensa y de miedo cuyo origen es la ignorancia y la simplificación de la dinámica social. La educación en valores ha de potenciar la aceptación y comprensión de esta complejidad y ha de redundar en ella mediante sus métodos: el diálogo, el respeto y la cooperación.

Por tanto, la formación en capacidades de razonamiento y diálogo ante las situaciones de relaciones conflictivas es una parte de los desafíos que ha tenido –y continúa teniendo– la educación; en consecuencia, se considera significativa como indicio para valorar la influencia que podría haber el tema.



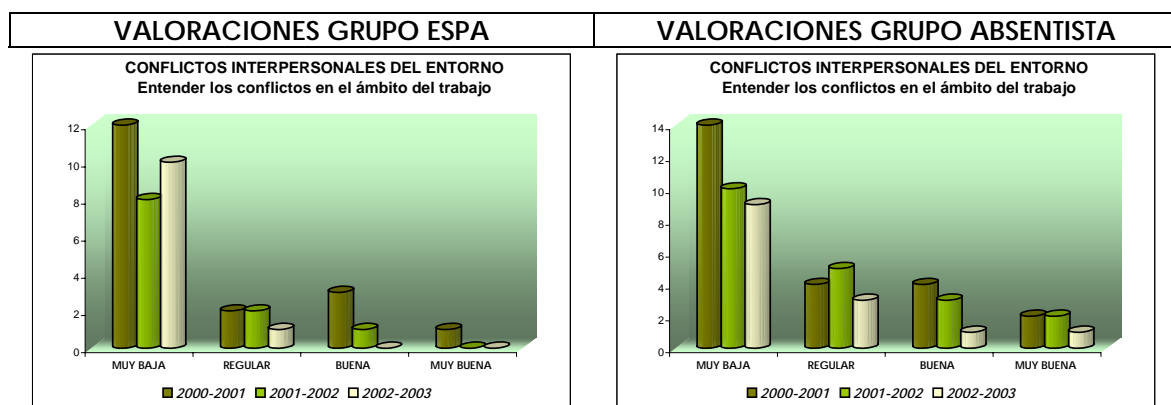
Sin embargo el indicio tiene una valoración muy baja, lo cual podría interpretarse a partir de la propia negación de situaciones conflictivas dentro de la familia; por la poca aportación para abordar el tema o la inexistencia del tema en el núcleo familiar.

**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor las situaciones conflictivas en el ámbito de las amistades.**



Con el mismo propósito hemos indagado en otros contextos de relación: las amistades; pero el resultado sigue siendo muy similar al del contexto familiar. Los grupos de adultos que han respondido mantienen las mismas valoraciones entre 8 a 10 para un reconocimiento muy bajo y entre 0 a 4 dan indicios de una valoración regular y buena.

**C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor las situaciones conflictivas dentro del trabajo.**

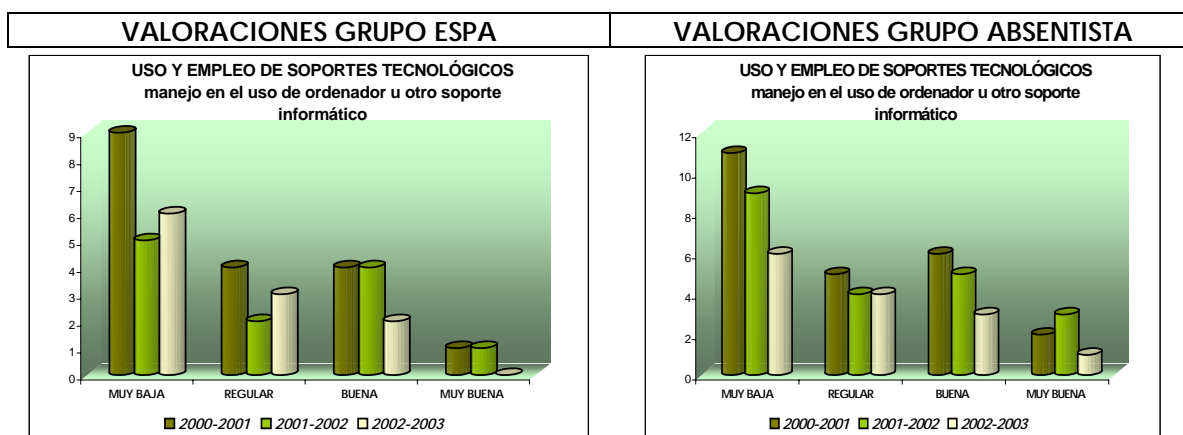


Desde la perspectiva de la gestión de los Recursos Humanos, una de las habilidades que es necesario desarrollar es la que permite anticipar, abordar y resolver algo tan inevitable como es el surgimiento de conflictos entre las personas que conforman la organización de una empresa o comparten un espacio laboral. Sin embargo, desde la cotidianeidad del trabajo las situaciones conflictivas son emergentes a los que debemos enfrentarnos a través de las transacciones interpersonales, la comunicación, las relaciones inter e intragrupal, etc.

### 5.2.7. Uso y empleo de soportes tecnológicos

Hay quienes expresan que vivimos en la sociedad de la información, otros la llaman la sociedad del conocimiento u otros la sociedad de la tecnología; lo cual destacan que hoy vivimos en una sociedad donde es importante contar con la información adecuada. Y en este manejo de la información los medios y sus diferentes soportes juegan un significativo rol. Más allá de reconocer el sentido de la tecnología en el mundo actual, es necesario saber comprender la mediación tecnológica en la información, valorar su uso y seleccionar aquellos que sean funcionales a la cotidianeidad de cada adulto, en su medio personal o profesional.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a manejar un ordenador u otros soportes informáticos.**

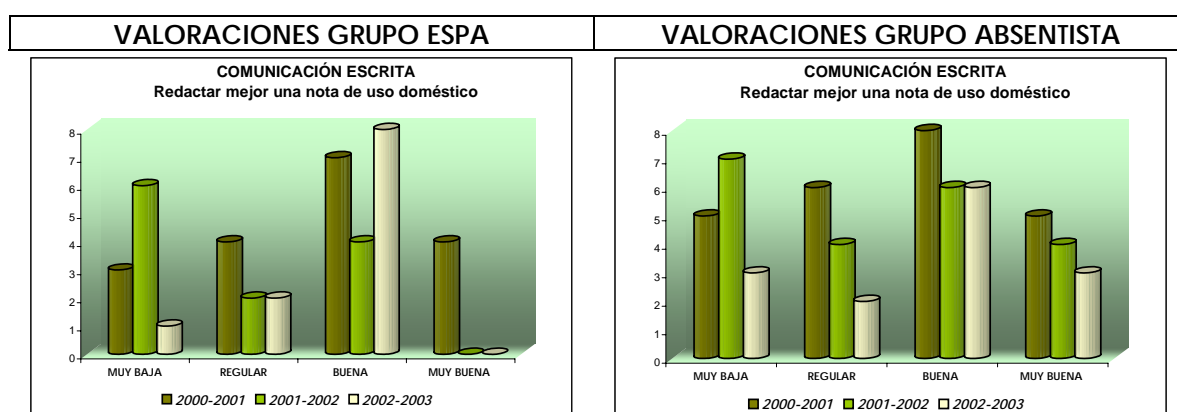


Para interpretar las respuestas una gran mayoría identifica indicios muy bajos, tras la argumentación que casi no tuvieron muchos espacios de aprendizaje y utilización de los recursos informáticos. En algunos se registra como una demanda a la formación de adultos; en otros ha sido un aprendizaje desarrollado fuera del programa de la ESPA, valorando su incidencia ante la construcción de un currículo vital ante la búsqueda de empleo.

### 5.2.8. Comunicación escrita

El uso correcto de la comunicación escrita es un factor clave para la eficaz relación entre las personas y sus diferentes entornos de relación.

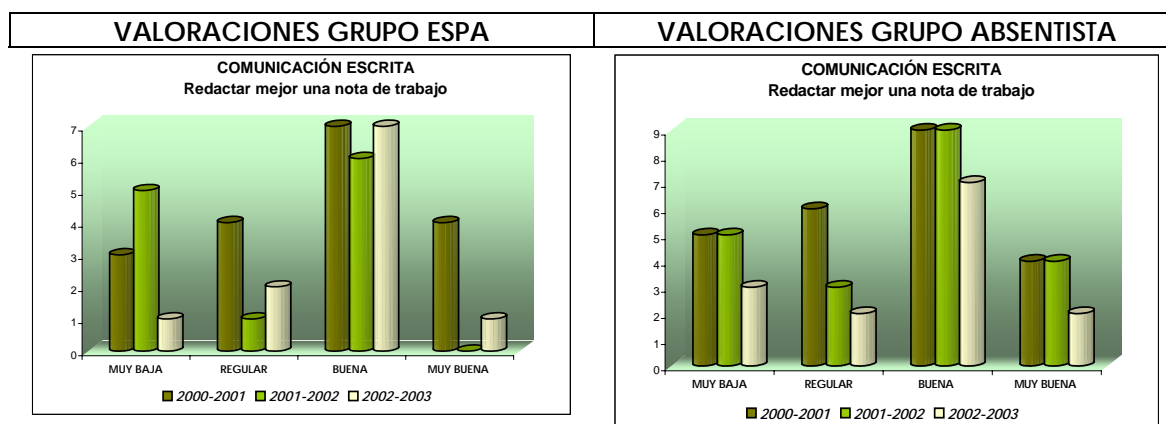
**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a redactar mejor notas de uso doméstico.**



Por todo ello es necesario aprender y utilizar técnicas que optimicen el impacto de la comunicación escrita de modo que el resultado obtenido sea la eficaz transmisión de información útil, mediante un texto claro, sencillo, directo, legible y conciso. La información escrita es un factor necesario en la sociedad del conocimiento, donde la dignidad humana requiere no solo entender un texto escrito sino también escribirlo. Se trata de que las personas adultas refuercen y mejoren sus formas de expresión escrita a fin de lograr unas técnicas de redacción más eficientes y comprensibles para los destinatarios de la comunicación. Los indicios de la

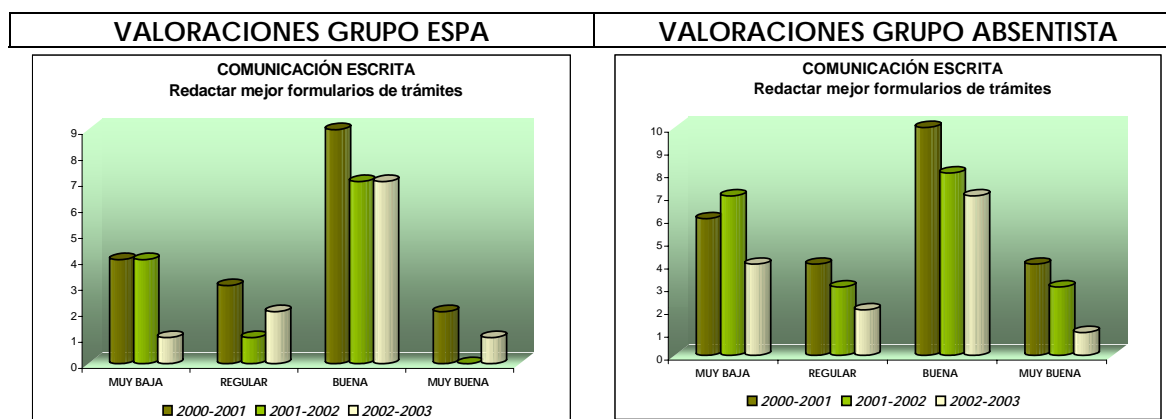
influencia que ha tenido la ESPA han sido buenos al momento de valorar la redacción de las notas domésticas, en una escala de reconocimiento entre 7 y 8.

**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a redactar mejor notas de trabajo.**



Evidentemente, la valoración es mayor ante la relación de la comunicación escrita con el mundo del trabajo y el impacto de la influencia la destaca como bueno. Identificamos que aquellas capacidades demandadas desde un ámbito externo a la persona tienen una mayor toma de conciencia por parte del adulto. Sin embargo, otras formas de expresión que se utilizan en la cotidianeidad están menos valoradas.

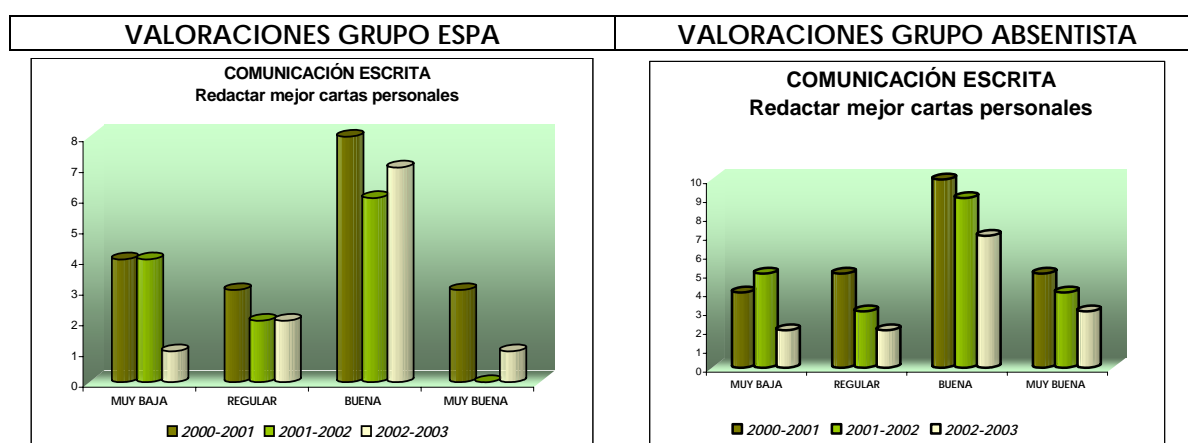
**C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a redactar mejor formularios de trámites.**



La valoración mantiene los mismos parámetros anteriores, con lo cual esta capacidad de comunicación parece tener su impacto en sus diferentes perspectivas de funcionalidad.

A pesar de los estilos mas informatizados que se requieren en la administración pública, en entidades comerciales, etc. saber responder comprensiblemente es una capacidad requerida para garantizar la eficiencia en la gestión de un trámite.

**D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a redactar mejor cartas personales.**



A pesar de los avances y desarrollos tecnológicos la redacción de cartas personales, continúa siendo una tarea que no deja de realizarse, ni mucho menos se descarta su influencia de la formación en la ESPA. El gráfico lo muestra por sí mismo.

### 5.2.9. Situaciones cotidianas vinculadas a la matemática

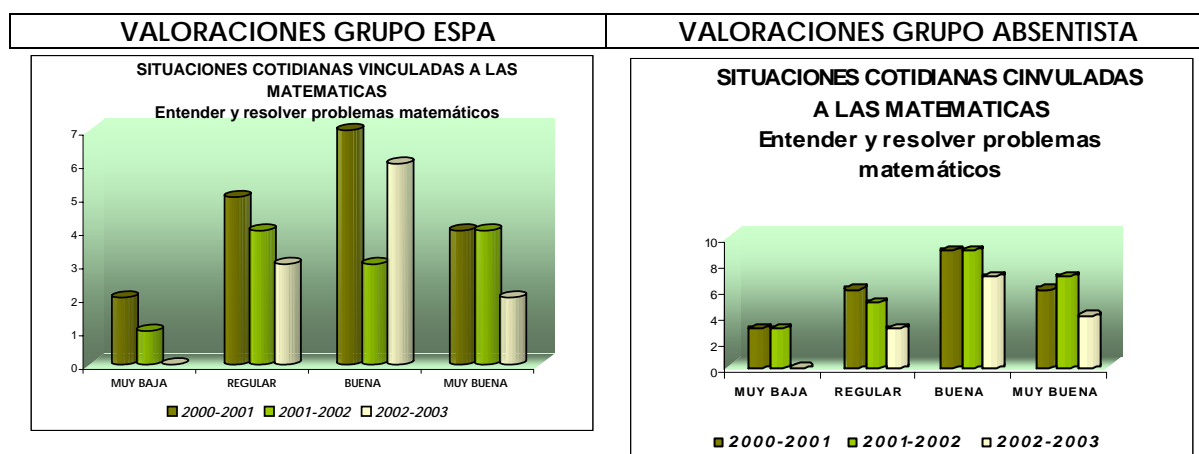
Los cambios por los que atraviesa nuestra sociedad en las condiciones de producción y de circulación de los saberes producen un fuerte autismo en la escuela-institución como reacción al desorden cultural que se vive en el ambiente, lo que a su vez se traduce en una gran dispersión cognitiva por parte de los alumnos: ¿quién sabe qué, por cuáles medios y con qué

relevancia social? Frente a tal escenario se construyen situaciones donde el educador recurre a la imposición de un saber que no encuentra resonancia en el adulto, pero que éste se ve obligado a reproducir. Es decir, me estoy refiriendo a la exposición constante en que nos hallamos a una multiplicidad de símbolos y de información, de lenguajes y de escrituras.

Con esta introducción pretendemos situar lo estratégico del saber lógico-simbólico no sólo por hallarse en la base de lo que nuestra sociedad entiende por ciencia, sino por estar ligada a la lógica de las redes computacionales, sus hipertextualidades o simplemente la funcionalidad en las situaciones de la vida cotidiana. Los saberes lógico-simbólicos, basados en el arte combinatorio de Leibniz, “especie de alfabeto de los conocimientos humanos que permite, mediante la combinación de sus letras y el análisis de las palabras compuestas de aquéllas, descubrir y juzgar todo lo demás”, y en “un análisis lógico del razonamiento matemático o del pensamiento puro” (Frege, G. 1914:88), se ocupan de la estructura del argumento posibilitando un pensamiento cuya criticidad no sólo no se opone al rigor sino que hace de éste su otra base.

Con independencia del área científica o de la formación profesional de que se trate, la importancia de los saberes lógico-simbólicos reside en su sentido pragmático y en lo que hoy representan como horizontes de saber: su capacidad de forjar una mentalidad en consonancia con el mundo del conocimiento y con el de las tecnologías informáticas a partir de las destrezas lógicas que ambos requieren. Y es sólo desde el interior de esos saberes que es posible plantear sus límites y la necesidad social de otros tipos de saber.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado *a entender y resolver los principales problemas de matemáticas que se te presentan en la vida cotidiana.***



En la enseñanza de la matemática, el punto de partida es la reflexión acerca de la naturaleza de la matemática. Cuando se mira la matemática como un conjunto de hechos y técnicas, se puede entender que se miren los problemas como tareas que hay que hacer, como ejercicios en los que se aprenden técnicas a partir de ejemplos repetitivos; técnicas que parecen únicas y que se enseñan dentro de entornos en los que no se espera que los estudiantes desarrollen nuevos métodos, sino que se convenzan de que siempre debe haber un método y que ese método debe dar una solución.

Bajo esta perspectiva, la enseñanza es esencialmente instrucción, transmisión de una información por parte de un profesor que es dueño de la verdad, y el aprendizaje es recepción, recepción pasiva e individual. La enseñanza y el aprendizaje se centran en el contenido y aunque hay problemas no hay resolución de problemas: se busca la respuesta; no se analiza el proceso; no hay actividad creativa; las matemáticas son rígidas, frías. Esta es la representación que muchos adultos parecen tener de las matemáticas.

Pero cuando se interpreta la matemática como una actividad social y cultural, en la que el conocimiento se construye a partir de la

experimentación y la formulación, contrastación y justificación de conjeturas, y en la que se aporta el entorno y la experiencia de resolver planteos matemáticos, la perspectiva cambia. La enseñanza deja de ser instrucción para convertirse en socialización. El aprendizaje deja de ser recepción, para convertirse en construcción. Los problemas interesantes son aquellos en los que hay que experimentar, conjeturar, intentar y descubrir. Con esta visión, la matemática debería presentarla como una disciplina con múltiples características en la que se persigue un conocimiento estructural y operacional que tenga sentido en su aplicación práctica, que se logre a través de explorar y experimentar con situaciones problemáticas, para desarrollar un punto de vista matemático de interacción con el entorno.

En este sentido, procuramos recuperar algunos indicios de impacto que ha tenido la enseñanza de las matemáticas y para algunos adultos significó movilizar algunas situaciones que demandaron persistencia, constancia y dedicación.

Una gran parte de los adultos reconoce su influencia positiva y otra parte, lo hace como una incidencia regular.

#### **5.2.10. Situaciones cotidianas vinculadas al medioambiente**

La relación del hombre con el medioambiente, no es nueva, es una relación y una problemática que se estableció desde el comienzo del hombre en el mundo, que continuo en la sucesión de las edades y que se mantendrá ya que el hombre y el planeta están el uno para el otro relacionados en su existencia al igual que con el resto de los seres vivos que lo habitan.

La solución al problema del medio ambiente deberá constituirse desde una base de organización social y económica que permita el desarrollo sostenible del hombre y establezca una relación armónica y equilibrada

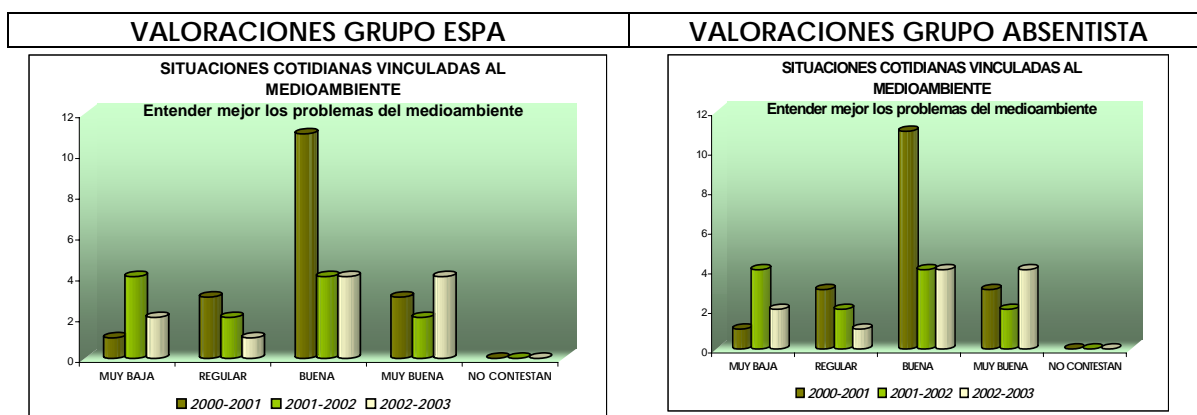


con la naturaleza. En esta disyuntiva es claro que las pautas de relación las establece la naturaleza, es el hombre el que debe modificar sus conductas para estar armónico y en equilibrio, ya que la naturaleza a la cual también pertenece el hombre, regida por sus leyes funciona perfectamente equilibrada.

El problema del medio ambiente comprende aspectos distintos, en principio las fuentes de energía se están agotando, la naturaleza presenta daños de toda índole por la extracción de materia prima y daños por las emanaciones tóxicas de desechos que cubren las aguas, el aire y la tierra, especies vegetales y animales se encuentran en peligro y otras han desaparecido y lo mas notable y problemático es que grupos humanos están desapareciendo o se ven obligados a la migración por cuestiones de contaminación o de erosión de la vegetación de sus lugares de origen, estos grupos humanos constituyen minorías que la actividad industrial ,comercial y/o militar altera los ecosistemas a los que pertenecen y por lo tanto su tipo, forma y calidad de vida.

Por lo tanto al hablar de medio ambiente estamos hablando, de desarrollo, de peligro y de responsabilidad, porque si las características de la actividad del hombre no se transforman no solo la vida de las minorías es la que va a peligrar si no la de todos los habitantes del planeta si se extremaran las agresiones al medio ambiente a niveles fuera de la tolerancia admisible.

A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender mejor los problemas del medioambiente.



En el siglo XX, la rápida progresión tecnológica y las necesidades que la humanidad ha creado, han roto el equilibrio que existía entre ella y el medio natural, desmoronando profundamente la dinámica de sistemas ecológicos y la humanidad. La crisis ecológica actual que vive el planeta está estrechamente ligada al modelo de desarrollo que la sociedad capitalista ha desarrollado durante este siglo. Esto ha provocado la aparición de problemas medioambientales locales, incluido en los países que los provocan, problemas que cruzan fronteras y se imponen, globalmente, sobre todo el planeta, provocando una gran pobreza que aparece como causa principal de la crisis ecológica del mundo actual.

A lo largo de este siglo, la toma de conciencia de problemas medioambientales ha crecido progresivamente. Desde las bases sociales hemos pasado de una visión conservacionista, a una visión de defensa del medioambiente con el desarrollo, en los años 90, de una nueva visión ecológica. Para ésta, naturaleza y sociedad, son dos temas estrechamente relacionados e indisolubles que obligan a la humanidad a replantearse seriamente las formas actuales de medida de la riqueza y del crecimiento económico, las tecnologías dominantes y la redistribución de la riqueza mundial.

En estos procesos de concientización los diferentes grupos no han pasado inadvertidos; pero tampoco se destacan el compromiso por una valoración más significativa.

Tal vez, el impacto social de esta temática nos lleva a considerarlo más como apropiación en el discurso que en la acción. No obstante, los indicios del impacto personal de la formación lo valoran positivamente como bueno, en una escala promedio no muy alta de alrededor de 5.

### **5.2.11. Situaciones cotidianas vinculadas al medio laboral**

La educación y el trabajo son hoy dos elementos conformadores de toda sociedad democrática, que están estrechamente vinculados. La igualdad de oportunidades de acceso a la educación facilita el ejercicio efectivo del derecho del trabajo.

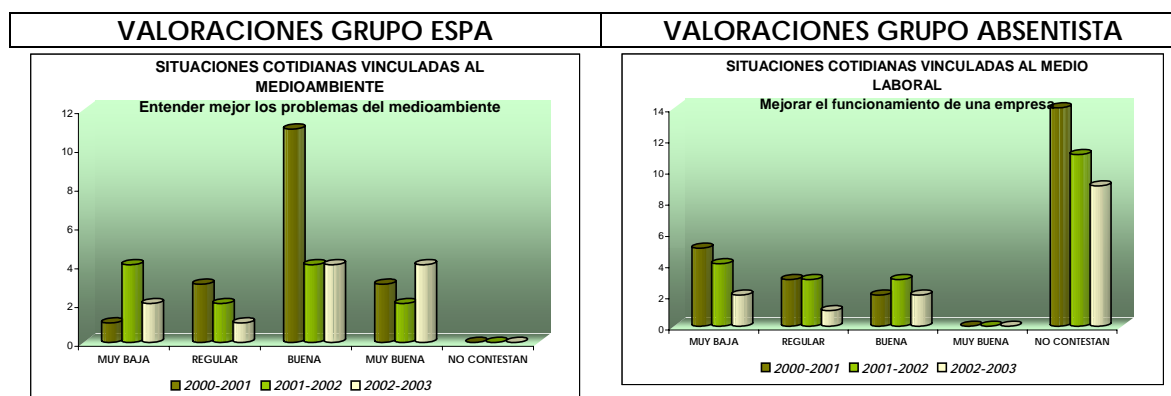
La necesidad de vincular educación y actividad económica se ha reforzado mucho en los últimos años. El factor humano ha pasado a ocupar el primer plano entre todos los medios de producción. La creciente competitividad a nivel internacional, basada en la calidad de los productos y en la rapidez de prestación de los servicios, hace que la cualificación de la mano de obra se convierta en el principal elemento para garantizar el futuro de las empresas. La acumulación de capital económico y la adquisición de tecnologías sofisticadas no bastan por sí solas; tal como lo expresa Núñez, C. (1992) es el capital humano el que únicamente puede garantizar su rentabilidad y correcta articulación. Las nuevas tecnologías, en contraposición a las antiguas, son altas en información y bajas en energía. Dicha información necesita del elemento humano que la rentabilice.

Desde el punto de vista social, el nivel de instrucción y de cualificación se convierten en instrumentos de selección para el acceso al empleo y a la promoción dentro de una profesión.

Por los estudios que se han hecho en los países de la Comunidad Europea, por ejemplo los aportados por el INEM, se proyecta que la falta de formación va a ser principal causa de desempleo de larga duración en la presente década. El paro está hoy fuertemente asociado a las carencias educativas que padecen los sectores sociales menos favorecidos, los grupos migratorios, los jóvenes que abandonan los estudios sin cualificación y las personas adultas, sobre todo mujeres, que en su día no se beneficiaron de la escolarización básica.

La educación y la formación se han convertido, por tanto, en factores estratégicos para promover el crecimiento económico y el bienestar social, por lo cual atender a las valoraciones que los propios sujetos hacen de este binomio y su impacto personal es significativo para el estudio.

**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a mejorar el funcionamiento de una empresa.**

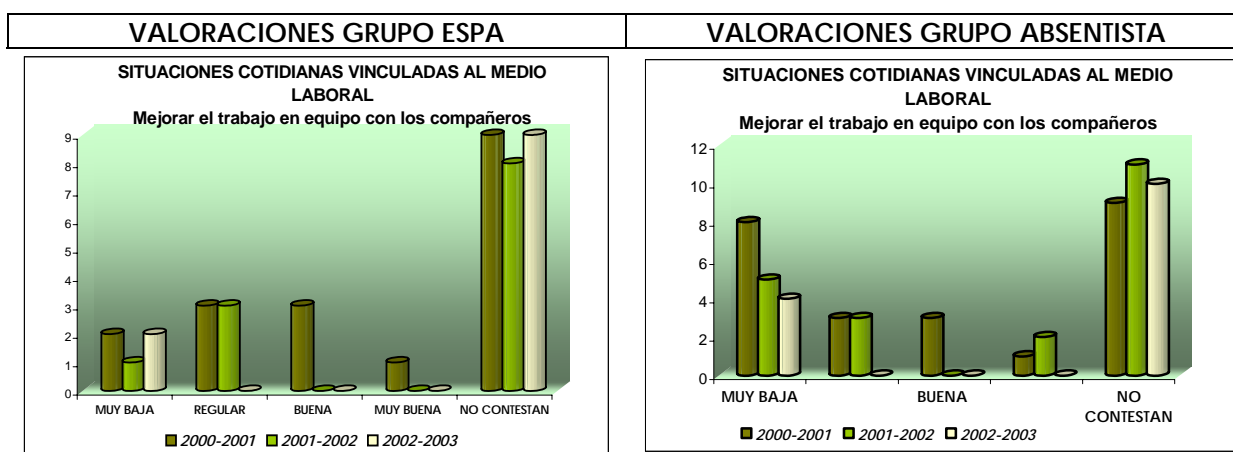


La relación de la formación de la ESPA con el mundo del trabajo, es una articulación de alta significación para muchas de las personas adultas que desean obtener el título en función de mejorar sus condiciones de vidas; y, suponen dicha productividad mediada por un carácter credencialista de la educación.

Sin embargo, el impacto que redunda en el mejoramiento de la empresa se menosprecia o se ignora; porque una gran parte responde con muy

baja valoración. No se identifica una relación intensa de la formación con el ámbito laboral, al menos en este aspecto.

**C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a trabajar mejor en equipo con los compañeros de trabajo.**



El trabajo en equipo hoy es valorado como una de las claves del éxito en el medio laboral. Y esto es así porque en ninguna empresa puede prescindirse del trabajo grupal, y la efectividad de la organización descansa, entonces, en la efectividad del trabajo en equipo.

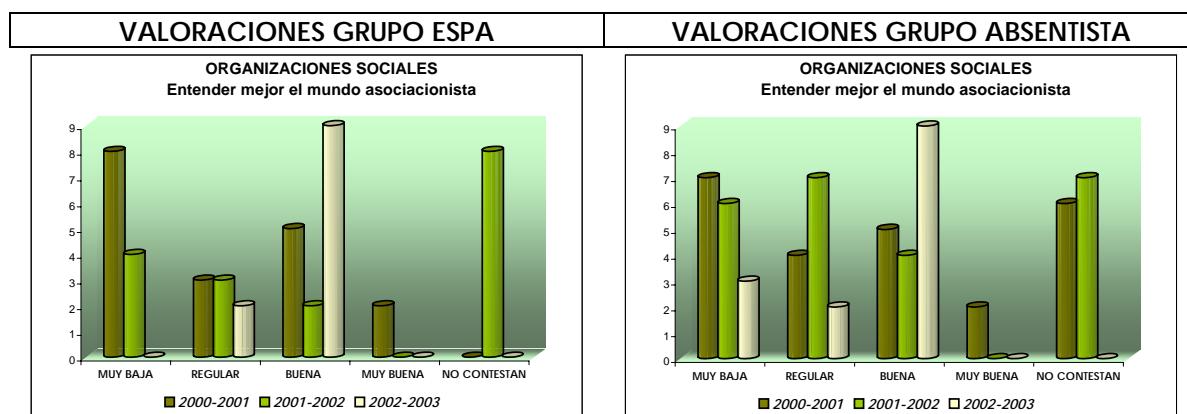
Un equipo es un conjunto de personas que se necesitan mutuamente para actuar. Todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos. La noción de equipo implica el aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en su interacción con las demás.

Ante este cuestionamiento, las apreciaciones no dan cuenta de esta repercusión en cuanto al mejoramiento de la calidad ante el trabajo en equipo. En algunos casos inciden las situaciones personales donde no se encuentran en un contexto de trabajo o lo hacen pero de forma 'individualista' no en equipo.

## 5.2.12. Organizaciones sociales

A mediados del siglo pasado, la acción social surge desde la base, desde los propios grupos necesitados. Son los grupos obreros los que comienzan a realizar una labor social importante en los barrios marginados, que dinamizan las capas populares y el tejido asociativo. Corrientes como el anarquismo o socialismo fueron el eje en el que se aglutinó la todavía débil actividad asociativa, en torno a elementos ideológicos que propugnaban la emancipación social. El asociacionismo pasa a ser un elemento fundamental para la clase obrera y una de sus reivindicaciones más permanentes; pero débil a la poca experiencia democrática y a la poca cultura de la participación.

**A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de la ESPA que has realizado te han ayudado a entender lo que define el mundo asociacionista, relacionada con la defensa de la salud, de la cultura, de los derechos humanos, del medio ambiente, de vecinos, deportivas, de padres y madres, de la educación de adultos, sindicatos, etc.**



La valoración de las clases recibidas en la ESPA es que han ayudado a entender lo que defiende el mundo asociativo, sobre todo un grupo se destaca por sobre los demás (cohorte '02-'03).

A modo de resumen anticipatorio, las influencias de la Educación de Personas Adultas reconocidas por los Adultos Graduados sobre la mejora de la autoestima, sobre su función educadora de los hijos, sobre los

conflictos sociales más próximos, sobre la capacidad de comprensión de la información y los problemas de formas matemáticas y de emitir mensajes escritos, sobre entender mejor el medio ambiente, la empresa y el mundo asociativo han sido compartidas por la gran mayoría y, además, con una intensidad importante. Las influencias sobre la salud y la formación como consumidores son las menos valoradas por los adultos.

Comparativamente, con las respuestas de los Adultos Absentistas los porcentajes connotan solo pequeñas variaciones lo cual es una advertencia curiosa ante lo que denominaremos 'apropiación de los discursos optimistas'; es decir, sin haber participado del proceso completo de formación de la ESPA la repercusión social y personal parece adquirir un sentido en la misma dirección. Ello nos lleva a cuestionarnos, si el optimismo pedagógico, con notable relevancia en la década de los '70 (coincidente con la etapa de socialización escolar vivida por la mayoría de los investigados), que se ha centrado históricamente en la confianza de la educación como factor determinante del progreso personal y del desarrollo de las sociedades, es la mirada transcrita de los adultos como una proyección aliciente a la meta no cumplida ante la ESPA. Más allá de pretender ser una afirmación taxativa y concluyente, constituye un interrogante que no deja por ello de evidenciar un elemento constitutivo de la construcción de subjetividades acerca del impacto de la Educación de Personas Adultas: 'lo que enseña la escuela tiene significación social'.

No obstante, en el marco de preguntas y respuestas sobre la influencia social de la ESPA ha puesto de relieve que la educación ha significado mucho más que un esfuerzo o una intención, en algunos casos, para lograr un título académico, se ha expresado como una necesidad social. Rescatamos que la ESPA ha tenido repercusiones sociales muy positivas, desde los indicadores de una adquisición de saberes generales que se expresan en aprender a conocer y a convivir, satisfaciendo las expectativas de los adultos como una necesidad predeterminada socio

históricamente; pero también, como condición requerida para obtener otros bienes, considerados hoy parámetros de calidad de vida.

En el siguiente apartado, abordaremos algunos señalamientos del entorno económico y socio laboral que identifican los adultos como repercusiones económicas. Se trata de otra mirada, una mirada complementaria y sutil que procura dar más luz sobre la influencia de la Educación de Personas Adultas.

Las necesidades de una persona y de la sociedad, no se pueden desglosar con facilidad en aspectos sociales y aspectos económicos, ya que los aspectos sociales influyen sobre la economía y la economía, al mismo tiempo, posibilita nuevas mejoras sociales. Así, tampoco es sencilla la tarea de indagar esta dimensión de las historias de vida de los adultos; el resguardo, los celos y la privacidad se ha expresado en respuestas huidizas a los interrogantes.

Es por ello, que continuamos compartiendo las reflexiones sobre las repercusiones económicas, en el marco de las mejoras sociales logradas y reconocidas desde la trayectoria en la ESPA.

### **5.3. ENTORNO ECONÓMICO Y SOCIO LABORAL DE LA PERSONAS ADULTAS**

En el ámbito de la economía, el concepto de entorno económico abarca todo aquello que nos rodea y nos afecta o que puede llegar a hacerlo de algún modo. Su apreciación no es sencilla, por un lado, la misma limitación metodológica al aplicar el Cuestionario A1 ha dificultado el acceso a la información pretendida; y, por otro, dado que existen multitud de variables y situaciones que se relacionan entre sí, condicionan la capacidad de respuesta de los adultos. No obstante, podemos anticipar que los aspectos



económicos y sociales de las personas adultas han tenido su impacto, como resultado de la experiencia educativa y cuyos cambios provocan reacciones complejas y dinámicas que no pueden interpretarse desde una forma de lógica causal.

Así, para ilustrar nuestro supuesto compartimos algunos razonamientos en cadena, con el permiso ilusorio de su factible realización al que remite la ecuación:

- Si las personas aumentan su autoestima y aprenden a dialogar serán más pacíficas y resolverán mejor los conflictos. Si se invierte en educación, se gasta menos en seguridad.
- Las personas que tienen más estudios tienen menos enfermedades y menos accidentes de tráfico y laborales. A menos enfermedades, menos bajas en el trabajo, y menos gastos de sanidad. Recordemos que las personas analfabetas, en el mundo actual, tienen la esperanza de vida más corta que las alfabetizadas.
- Si mejoramos la formación y la economía de las mujeres (casi, el 71% de las personas que obtuvieron el título eran mujeres), potenciaremos la prevención para que no caigan en la pobreza ellas y sus hijos, y puede ser un avance muy claro en su lucha por la igualdad de oportunidades.
- Si mejoramos la función educativa de los padres y las madres, los niños y los adolescentes de las escuelas del sistema ordinario tendrán más éxito escolar, y aumentaremos la rentabilidad de las inversiones en el sistema educativo ordinario.
- Si mejoramos la formación de los consumidores y estos comprenden mejor los problemas del medio ambiente, tendremos un consumo más responsable, la producción agrícola e industrial optimizará su función de satisfacer las necesidades humanas, se reforzará la sostenibilidad de la economía y aumentaremos la calidad de vida de las personas.

- Si mejoramos la Educación de las Personas Adultas, optimizamos también el capital humano de las empresas. La baja competitividad de España dentro de la Unión Europea se debe, en parte, al bajo nivel de estudios de nuestra población. Si no potenciamos la formación de las personas adultas estas no podrán utilizar a fondo las nuevas tecnologías y perderemos competitividad a nivel europeo y mundial.
- Si mejoramos la Educación de las Personas Adultas, como trabajadores y trabajadoras les ayudamos a mantener su puesto laboral y les animamos a buscar el que más les gusta, estimulando su capacidad de luchar para lograr contratos más estables.
- Si mejoramos la información de las personas y su participación en las asociaciones y los sindicatos, reforzaremos la óptima utilización de todos los recursos económicos, sociales y políticos de la sociedad.

En otras palabras, la educación de las personas adultas, además de dar importantes beneficios sociales, ayuda a optimizar los recursos económicos privados y públicos invertidos en seguridad, familia, trabajo, educación, patrimonio histórico y bienestar social.

A partir de este planteamiento, indagamos algunos indicadores que nos dieran cuenta del impacto económico y socio laboral, de la ESPA.

El valor de los datos que se presentan a continuación, van más allá de comprobar la veracidad de los datos económicos a nivel regional, nacional o internacional o contrastar estadísticas de análisis cuantitativos. En muchas ocasiones, estos no reflejan la realidad a través de la mirada cotidiana y por tanto, unos datos numéricos por mas sincero que sean expresan muy poco acerca de la complejidad de los contextos y sus protagonistas.

Desde una opción metodológica hemos procurado centrar el análisis en la recuperación de la trayectoria socio laboral de los adultos que se encuestaron, previendo algunas valoraciones ante la recolección de datos:

- positivamente, la autovaloración de los adultos sobre la propia trayectoria socio laboral a partir de preguntas relacionadas al tipo de trabajo, a la movilidad laboral y a las expectativas profesionales desde los estudios de la ESPA;
- negativamente, no se pudo superar la reticencia a la privacidad de la economía personal de las personas; lo cual hubiese requerido solicitar nómina, gastos, inversiones, etc. y aportar un análisis económico mas preciso entorno al mercado de trabajo y al nivel, calidad y condiciones de vida (presupuestos familiares, precios de consumo, empleo del tiempo, relaciones laborales, empleo/paro,)

Al indagar la trayectoria socio laboral, se detectaba cierta actitud esquivada ante la información, a la vez, que la memoria parecía generar cierta incertidumbre ante la seguridad de los datos que se ofrecían. Paradójicamente, a esta reticencia se le suma la movilización personal de la experiencia educativa y circunstancias anecdóticas de la vida de los adultos, que transparentan sus ilusiones, temores, fracasos, sentimientos, expectativas... Esta realidad que constituye el trasfondo del escenario de la Educación de Personas Adultas, es la que nos ha implicado en el registro de sus voces de protagonistas.

### **5.3.1. Situación y tendencia laboral de los adultos encuestados**

En el contexto del mercado laboral español la evolución de la ocupación en el 2003 ha sido dispar según los sectores. Así, el sector agrario ha seguido su tónica de paulatina reducción de empleo enmarcada en el proceso de modernización del sector y de pérdida de peso relativo del mismo en la economía.

En los sectores no agrarios, que globalmente han ganado 456.200 empleos (3% en tasa de variación anual) en 2003, el comportamiento ha sido diferente en la industria y, por otra parte, en la construcción y los servicios. La industria ha sufrido la pérdida de 30.300 empleos (-1 %), continuando en la línea del año anterior. Tanto la construcción como los servicios han tenido un comportamiento mejor respecto al año anterior. En ambos sectores se aprecia un perfil de crecimiento sostenido a lo largo del año, a partir de un primer trimestre menos dinámico. Esto lo podemos reflejar en el marco de los resultados nacionales de actividad, empleo y paro registrado en los últimos años en España.

### RESULTADO NACIONAL DE ACTIVIDAD, EMPLEO Y PARO

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
<b>Activos por sectores económicos</b>								
TOTAL DE ACTIVOS (miles)	16.809,7	17.081,0	17.412,0	18.002,3	18.050,7	18.785,6	19.538,1	20.184,4
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	1.336,8	1.317,9	1.264,4	1.245,1	1.207,3	1.174,6	1.172,5	1.167,6
Industria (sin construcción)	3.006,6	3.126,9	3.196,7	3.305,8	3.382,8	3.430,2	3.455,3	3.458,3
Construcción	1.621,8	1.638,5	1.774,0	1.920,3	2.055,3	2.189,3	2.312,4	2.462,5
Servicios	9.315,7	9.585,5	10.032,8	10.577,1	10.802,1	11.357,9	11.954,5	12.490,5
No clasificables	1.528,8	1.412,2	1.144,2	954,0	603,2	633,6	643,5	605,6
PORCENTAJE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	8,0	7,7	7,3	6,9	6,7	6,3	6,0	5,8
Industria (sin construcción)	17,9	18,3	18,4	18,4	18,7	18,3	17,7	17,1
Construcción	9,6	9,6	10,2	10,7	11,4	11,7	11,8	12,2
Servicios	55,4	56,1	57,6	58,8	59,8	60,5	61,2	61,9
No clasificables	9,1	8,3	6,6	5,3	3,3	3,4	3,3	3,0
<b>Ocupados por sectores económicos</b>								
TOTAL DE OCUPADOS (miles)	13.345,6	13.904,2	14.689,8	15.505,9	16.146,3	16.630,3	17.295,9	17.970,8
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	1.079,6	1.084,5	1.048,7	1.028,7	1.045,2	995,4	991,0	988,9
Industria (sin construcción)	2.697,3	2.858,3	2.957,9	3.082,5	3.176,7	3.190,7	3.200,8	3.210,9
Construcción	1.305,8	1.385,3	1.572,2	1.722,7	1.876,2	1.980,2	2.101,6	2.253,2
Servicios	8.262,8	8.576,1	9.111,0	9.672,0	10.048,1	10.464,0	11.002,5	11.517,7
PORCENTAJE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	8,1	7,8	7,1	6,6	6,5	6,0	5,7	5,5
Industria (sin construcción)	20,2	20,6	20,1	19,9	19,7	19,2	18,5	17,9
Construcción	9,8	10,0	10,7	11,1	11,6	11,9	12,2	12,5
Servicios	61,9	61,7	62,0	62,4	62,2	62,9	63,6	64,1
<b>Parados por sectores económicos</b>								
TOTAL DE PARADOS (miles)	3.464,1	3.176,8	2.722,2	2.496,4	1.904,4	2.155,3	2.242,2	2.213,6
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	257,2	233,5	215,7	216,3	162,0	179,2	181,4	178,7
Industria (sin construcción)	309,2	268,5	238,8	223,3	206,1	239,5	254,5	247,3
Construcción	316,0	253,2	201,8	197,6	179,1	209,2	210,7	209,2
Servicios	1.052,9	1.009,5	921,8	905,1	754,0	893,9	952,0	972,7
No clasificables	1.528,8	1.412,2	1.144,2	954,0	603,2	633,6	643,5	605,6
PORCENTAJE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	7,4	7,3	7,9	8,7	8,5	8,3	8,1	8,1
Industria (sin construcción)	8,9	8,5	8,8	8,9	10,8	11,1	11,4	11,2
Construcción	9,1	8,0	7,4	7,9	9,4	9,7	9,4	9,5
Servicios	30,4	31,8	33,9	36,3	39,6	41,5	42,5	43,9
No clasificables	44,1	44,5	42,0	38,2	31,7	29,4	28,7	27,4

Fuente de información: Encuesta de Población Activa (EPA). INE.

Los resultados del año 2001 incluyen la nueva definición operativa del desempleo establecida en el Reglamento 1897/2000 de la Comisión Europea, de aplicación obligatoria a partir del primer trimestre de 2002. Ello implica que a las personas cuya única forma de búsqueda de empleo es la de estar inscrito en una oficina de empleo pública (INEM), se les exige haber tenido contacto (con la finalidad de buscar trabajo) con dichas oficinas en las cuatro últimas semanas para ser considerados parados.

Nos interesa destacar los resultados en el área de servicios dado que es el sector al que pertenecen las actividades de empleo de los adultos encuestados y sobre la cual podríamos marcar la tendencia ocupacional, según el perfil de los adultos. Asimismo, complementamos estos datos con un cuadro de evolución ocupacional donde es posible ponderar el crecimiento en un año al 4,7% de los empleados en área de servicios.

#### EVOLUCIÓN DE LA OCUPACIÓN POR SECTORES 2003 - '04

	Total	Sector agrario	Sector no agrario			
			Total	Industria	Construcción	Servicios
<b>Miles de ocupados</b>						
2002	16.257,6	961,3	15.296,3	3.153,8	1.913,2	10.229,3
2003	16.694,6	942,1	15.752,5	3.123,5	1.984,6	10.644,5
- Trimestre I	16.432,4	971,5	15.460,8	3.143,5	1.947,1	10.370,2
- Trimestre II	16.666,0	934,4	15.731,7	3.128,0	2.010,0	10.593,7
- Trimestre III	16.817,8	910,7	15.907,1	3.146,8	1.989,2	10.771,1
- Trimestre IV	16.862,0	951,8	15.910,2	3.075,5	1.991,9	10.842,8
<b>Tasas de variación anual</b>						
2002	2,0	-5,7	2,5	-0,4	3,4	3,2
2003	2,7	-2,0	3,0	-1,0	3,7	4,1
- Trimestre I	2,3	-5,8	2,9	1,9	2,2	3,3
- Trimestre II	2,6	-3,0	3,0	-0,9	4,1	4,0
- Trimestre III	2,8	0,2	3,0	-1,8	4,3	4,2
- Trimestre IV	3,0	1,1	3,1	-3,0	4,3	4,7

Fuente: INE, Encuesta de Población Activa

En este contexto, la situación laboral de los adultos encuestados está encaminada hacia una integración en el mundo laboral de los servicios. Inclusive el progreso lo ilustran los casos de aquellos adultos que antes de los estudios no tenían trabajo, lo han encontrado y lo mantienen tanto el año posterior como el quinto año después de haber terminado la ESPA. Asimismo, es necesario reconocer que la situación laboral de los adultos absentistas muestran una situación similar a los graduados, lo cual nos está

ofreciendo la premisa que los estudios no garantizan por sí mismo la estabilidad laboral. No obstante, estos datos ponen de relieve que tantos unos como otros, se encuentran bien integrados en el mundo laboral, todos los que trabajan lo hacen remunerativamente y más de la mitad valora el mejoramiento de su trayectoria laboral.

Debemos señalar que en algunos casos de adultos graduados luego de culminar la ESPA continuaron con Módulos de Formación, promoviendo otros caminos alternativos al desempeño laboral, tal es el caso de las Auxiliares de Administración.

ACTIVIDADES LABORALES DURANTE Y A POSTERIORI DE LA ESPA					
OFICIO QUE DESEMPEÑA		Año Anterior ESPA		Año Posterior ESPA	
		Graduados	Absentistas	Graduados	Absentistas *
2000 - 01	Ama de Casa	4	6	4	6
	Vigilante	1	-	1	-
	Trabajos Varios	1	1	2	2
	Construcción	1	3	-	3
	Laboratorio	1	-	-	1
	Telecomunicaciones	1	2	-	3
	Dependiente	1	3	2	2
	Modista	-	-	1	-
	Mozo Almacén	-	2	1	2
	Auxiliar Informático	-	1	1	1
	Auxiliar Administr.	-	-	1	1
	Fabrica	-	-	1	1
	No tenía trabajo	8	6	4	2
	No responden	-	-	-	-
2001 - 02	Ama de Casa	1	5	2	5
	Repartidor	1	2	-	1
	Chapista	1	-	-	-
	Servicio Limpieza	-	3	1	4
	Telecomunicaciones	-	1	-	1
	Aux. Administrativo	-	2	-	-
	Dependiente	-	1	1	-
	Fábrica	-	-	1	1
	No tenía trabajo	9	7	5	9
	No responden	-	-	2	-
2002 - 03	Ama de casa	1	3	1	5
	Aux. cocina	1	2	-	1
	Repartidor	1	-	-	-
	Servicio Limpieza	-	1	-	3
	Fabrica	-	-	1	-
	Construcción	-	1	-	-
	No tenía trabajo	8	7	7	5
	No responden	-	-	2	-

Fuente: Elaboración Propia 2005

\* Los años posteriores, en este caso de los alumnos absentistas, corresponden al periodo siguiente al abandono de los estudios.

Otro cuestionamiento que se abordó como complemento de la carrera profesional, fue el referido a la estimulación de los cambios de empresa o de trabajo de forma voluntaria dentro de la misma. La planteamos desde el supuesto que si los estudios realizados inciden en la mejora de los ingresos de los trabajadores podría considerarse que es porque ayudan a las personas a tomar decisiones de progreso y desafío. Promueve la capacidad de iniciativa y en consecuencia, para incidir en la movilidad y en los cambios de trabajo. Este es el panorama que ofrecieron sus respuestas.

<b>CAMBIOS DE EMPRESA DE FORMA VOLUNTARIA ALUMNOS GRADUADOS</b>				
<b>AÑOS ACADEMICOS</b>	<b>Cambios de empresa mientras estudiabas</b>		<b>Cambios de empresa a posteriori de los estudios</b>	
	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>
<b>2000 - 01</b>	5	13	6	12
<b>2001 - 02</b>	1	11	2	10
<b>2002 - 03</b>	-	11	2	9
<b>Total</b>	6	35	10	31

Fuente: Elaboración Propia 2005

<b>CAMBIOS DE TRABAJO DENTRO DE LA EMPRESA DE FORMA VOLUNTARIA ALUMNOS GRADUADOS</b>				
<b>AÑOS ACADEMICOS</b>	<b>Cambios de trabajo dentro de la empresa, de forma voluntaria, mientras estudiabas</b>		<b>Cambios de trabajo dentro de la empresa, de forma voluntaria, a posteriori de los estudios</b>	
	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>
<b>2000 - 01</b>	1	17	2	16
<b>2001 - 02</b>	-	12	-	12
<b>2002 - 03</b>	-	11	-	11
<b>Total</b>	1	43	2	39

Fuente: Elaboración Propia 2005

Como se aprecia son muy pocos los casos de movilidad voluntaria, a pesar de ello, mas significativo el cambio de empresa y menos en el trabajo. Si nos fijamos en las personas que mantuvieron el trabajo, su permanencia no garantiza una mejor condición del contrato. Por tanto,

cabe consignar que esta evidencia no es representativa de la premisa optimista del progreso vinculado a lo laboral.

Caben algunos registros anexos a las respuestas de los cuestionarios que dan cuenta de ciertos anhelos de cambios y/o proyecciones profesionales ligadas a cambios en el estado de ánimo de las personas, que supondría pasar de una situación personal y social de poca autoestima y seguridad personal a un mayor empeño y actitud de emprendimiento. En el caso de muchas mujeres encuestadas el 'espíritu de optimismo y superación' se manifiesta con mayor positividad ante el desempeño laboral, el insumo de sueldo o la mejora del contrato.

<b>CAMBIOS DE EMPRESA DE FORMA VOLUNTARIA ALUMNOS ABSENTISTAS</b>				
<b>AÑOS ACADEMICOS</b>	<b>Cambios de empresa mientras estudiabas</b>		<b>Cambios de empresa a posteriori del abandono escolar</b>	
	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>
<b>2000 - 01</b>	9	15	6	18
<b>2001 - 02</b>	5	16	7	14
<b>2002 - 03</b>	3	11	3	11
<b>Total</b>	17	42	16	43

Fuente: Elaboración Propia 2005

<b>CAMBIOS DE TRABAJO DENTRO DE LA EMPRESA DE FORMA VOLUNTARIA ALUMNOS ABSENTISTAS</b>				
<b>AÑOS ACADEMICOS</b>	<b>Cambios de trabajo dentro de la empresa, de forma voluntaria, mientras estudiabas</b>		<b>Cambios de trabajo dentro de la empresa, de forma voluntaria, a posteriori del abandono escolar</b>	
	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>	<b>SI</b>	<b>MANTUVIERON EL TRABAJO</b>
<b>2000 - 01</b>	2	22	-	24
<b>2001 - 02</b>	-	21	-	21
<b>2002 - 03</b>	-	14	-	14
<b>Total</b>	2	57	-	59

Fuente: Elaboración Propia 2005

Se puede interpretar que el impacto de movilización es mayor en los adultos absentistas; pero aquí las razones están influenciadas por la búsqueda deliberada de un contrato de trabajo, ya que una de las principales razones del abandono ha sido la vinculada a lo laboral:



necesidad de trabajo, creación de puesto de trabajo, incompatibilidad horaria, absorción laboral, etc.

Recordemos que los estudios de la ESPA no están reconocidos como requisito de categoría en los convenios laborales de las empresas privadas. Solo el Graduado Escolar está asociado a las categorías laborales en la administración pública y no es el caso de ninguno de los adultos encuestados. Parece evidente que los trabajadores y trabajadoras han priorizado el desempeño de un puesto de trabajo por sobre la formación; siendo que esta carencia puede constituirse en una barrera para el logro de otras condiciones laborales.

Estas reflexiones del impacto socio laboral de la ESPA, no puede sesgarse del entorno de trabajo, en la relación empresa/trabajador o trabajadora, condiciones del contrato y paradigma laboral: la estabilidad laboral. Garantizar la estabilidad laboral de los trabajadores y trabajadoras ha sido una de las consignas más importantes que han enarbolado juristas, laboristas, sindicalistas y políticos desde que se comprendió la importancia social que posee y otorga el trabajo como fuente de ingresos y garante de la economía familiar e individual, y eso no se discute. En otras realidades sociales, la preocupación por el empleo recaía en la tenencia del mismo y en la permanencia de la persona en él, atribuyendo un sentido de perpetuidad a su relación con la empresa, que incluso se tradujo en motivo para reconocimientos por años de servicio, pues se entendía que de esa manera el empleado demostraba su fidelidad y compromiso con la organización, por lo que no era de extrañarse, desde el punto de vista administrativo, que se considerara como un atributo para determinar si se era o no un buen trabajador la longevidad de la relación. No obstante, en el presente tiende a ser cuestionado tal concepto, pues la permanencia en una misma empresa por un tiempo muy prolongado podría afectar la formación integral y holística que ofrecen las múltiples experiencias y el

intercambio con el mercado, e incluso mermar la iniciativa y la capacidad de innovar.

Adicionalmente a ello, el concepto de estabilidad laboral previamente citado pareciera partir del principio único de que el despido es una atribución exclusiva de la empresa, cuando el empleado, al retirarse de manera voluntaria y expresando su inconformidad con la misma, está "despidiendo" a la organización.

También es prudente considerar que una vez que el individuo es despedido, o se retira voluntariamente, con cierta edad pareciera perder de manera inmediata su lugar en el mercado laboral, dejando de ser atractivo para los empleadores, quienes alegan para justificar la no contratación una serie de razones, algunas ciertas y otras puramente especulativas, basadas en principios subjetivos, objeciones que impiden de manera momentánea o permanente la reinserción de la persona adulta al trabajo, y por ende afecta su estabilidad.

No se puede obviar lo que ocurre en el cambiante mercado de relaciones laborales de hoy, competitivo y a veces absurdo y fortuito, donde las mismas empresas carecen de estabilidad, pues lo que hoy puede ser una garantía de éxito, mañana se convierte en un ejemplo del fracaso. Entonces, ¿cómo puede ofrecer estabilidad alguien que no la tiene? Los ejemplos sobran: imperios enteros han sido negociados, e incluso rematados entre sus competidores, quienes adquieren sus bienes y marcas echando por tierra años enteros de tradición y costumbre. ¿Cómo puede definirse ahí la estabilidad laboral de las personas adultas?

Dado el sentido que tiene para las personas adultas la cuestión laboral en el proyecto de vida, nos permitimos derivar algunas reflexiones desde una óptica idealista, pero orientada al desarrollo humano de las personas adultas:

La incertidumbre ante las transformaciones y cambios de la sociedad, llevan a que la estabilidad laboral pasa de ser un concepto absoluto para convertirse en uno más abierto y relativo, donde tanto las empresas (entendidas estas como las organización que invierten su capital en el negocio), como los trabajadores y trabajadoras tendrán igual responsabilidad para garantizar su presencia. En otras palabras, la estabilidad laboral debería ser entendida como la responsabilidad compartida que posee tanto la empresa u organización como el trabajador o trabajadora o el candidato de asegurar su participación efectiva en el contexto laboral mientras ambas partes garanticen la adición de valor a los procesos, productos o servicios que ofrezcan o generen.

A modo ilustrativo, en este concepto queda implícito que de haber un despido, por ejemplo, será por causas justificadas. Pues ¿qué empresa se desharía de su talento humano por simple capricho? O mejor aún, ¿qué talento humano se interesaría en trabajar en una empresa que no lo valore? Como elemento adicional, entra en el concepto la presencia del trabajador o trabajadora como personas, en este caso el talento empleado o empleable, por lo que la estabilidad laboral cubriría también a quienes no se encuentran trabajando.

¿Qué garantía ofrece esta línea de pensamiento? En primer lugar se desvincula de la visión incompleta que supone que existe estabilidad mientras exista trabajo y no las condiciones para ello. Habrá estabilidad siempre y cuando exista una fuente que se encargue de generar empleo, de lo contrario ni los que se encuentren laborando podrán considerarse estables, pues si el entorno afecta a la empresa, ellos no sólo perderían sus empleos sino que no tendrían garantía de recuperarlo, salvo que su condición de empleables les otorgue el atractivo correspondiente para ese

mercado que está en busca de talento sin las restricciones subjetivas presentes en el mercado de hoy.

Claro está, no debe confundirse la inestabilidad personal con la empleabilidad. Lo que pretende esta reflexión acerca de la concepción de la estabilidad es ampliar los criterios y permitir a los empresarios ponderar un talento humano innovador y actualizado; y a los individuos la oportunidad cierta de ser valorados por su talento y capacidad, más allá de la simple tenencia del empleo, pues más que el tiempo de duración y la edad del candidato, e incluso que su condición de empleado o desempleado, sea valorado por el valor que agrega o que aún puede agregar a la sociedad.

Este sería un desafío de proyección y movilización social de las personas adultas por una defensa de la calidad de vida, en su condición laboral. Y, tal vez, un desafío que debería asumir la Educación de Personas Adultas, como impacto personal y social de su formación entorno al desarrollo de nuevos valores ciudadanos.

### **5.3.2. Variaciones Económicas vinculadas a los estudios de la ESPA**

A través del INE hemos podido aproximarnos a un estudio de relación que da cuenta de la satisfacción en el trabajo de las personas adultas, vinculada a los ingresos y según el nivel de estudios que haya completado.

En el se puede valorar el impacto que adquiere el mayor nivel de estudios, dado que el grado de satisfacción es mayor representando un 10,3% (Plenamente Satisfecho) en aquellos adultos que tienen el segundo nivel de enseñanza secundaria.

## POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN EL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO EN RELACIÓN A LOS INGRESOS Y SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS COMPLETADOS

	Número de personas (miles)	Porcentaje						
		No satisfecho en absoluto	Minimamente satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Plenamente satisfecho	No consta
TODOS LOS OCUPADOS	14.905,0	5,1	12,6	20,1	26,3	24,7	9,2	2,1
Estudios primarios. Sin estudios <sup>2</sup>	3.227,4	6,9	16,7	22,0	26,0	19,7	7,1	<sup>(1)</sup> 1,6
Primer nivel de enseñanza secundaria <sup>3</sup>	3.912,7	5,8	15,1	20,0	27,4	22,1	6,9	<sup>(1)</sup> 2,7
FP de primer grado <sup>3</sup>	1.221,3	<sup>(1)</sup> 4,5	<sup>(1)</sup> 12,1	20,5	21,6	27,4	13,4	..
FP Superior <sup>4</sup>	1.500,9	<sup>(1)</sup> 3,7	9,5	22,4	25,4	28,4	<sup>(1)</sup> 9,1	..
Segundo nivel de enseñanza secundaria <sup>3</sup>	1.499,7	<sup>(1)</sup> 5,6	10,5	17,2	29,2	24,7	10,3	..
Estudios universitarios de ciclo corto <sup>5</sup>	1.304,1	..	<sup>(1)</sup> 8,7	16,4	26,3	31,1	13,1	..
Estudios universitarios de ciclo largo <sup>3</sup>	2.230,6	<sup>(1)</sup> 3,3	8,4	19,7	25,8	28,8	10,9	..

.. Dato correspondiente a celdas con menos de 20 observaciones muestrales.

1 Dato correspondiente a celdas con un número de observaciones muestrales comprendido entre 20 y 49.

2 Incluye analfabetos.

3 Incluye equivalentes.

4 Incluye FP II.

5 Incluye equivalentes y estudios superiores de al menos 2 años de duración no equivalentes a universitarios.

NOTA.- Esta tabla se refiere a la población ocupada que trabaja 15 horas o más a la semana.

Fuente de información: Panel de Hogares de la Unión Europea. INE.

Esta información de la realidad española, nuevamente nos permite contextualizar a los grupos de adultos encuestados y permite fortalecer la idea del impacto social significativo que tiene el desarrollo de estudios de la ESPA. Si bien, no contamos con datos específicos sobre las razones que justifican el grado de satisfacción, podemos derivar que, entre otras, está el acceso a un contrato de trabajo y a las variaciones económicas que se generan en función de él.

Por ello, hicimos la siguiente ponderación a través del interrogante ¿has tenido variaciones económicas en tus ingresos, durante y/o a posteriori a los estudios de la ESPA? Estas fueron las respuestas.

VARIACIONES ECONÓMICAS EN LOS INGRESOS DE LOS ALUMNOS GRADUADOS				
AÑOS ACADEMICOS	Durante los años de estudios de la ESPA		Posteriores a los años de estudios de la ESPA	
	SI	NO	SI	NO
2000 - 01	5	13	5	13
2001 - 02	2	10	2	10
2002 - 03	-	11	-	11
Total	7	44	7	34

Fuente: Elaboración Propia 2005

<b>VARIACIONES ECONÓMICAS EN LOS INGRESOS DE LOS ALUMNOS ABSENTISTAS</b>				
<b>AÑOS ACADEMICOS</b>	<b>Durante los años de estudios de la ESPA</b>		<b>Posterior a los años de estudios de la ESPA</b>	
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>2000 - 01</b>	-	24	3	21
<b>2001 - 02</b>	1	20	2	19
<b>2002 - 03</b>	-	14	1	13
<b>Total</b>	1	58	6	53

Fuente: Elaboración Propia 2005

Las causas de las variaciones económicas se deben a cambios en las situaciones de convivencia familiar; pero en su mayoría a los ingresos por el puesto de trabajo. En alguno de las entrevistas, antes de responder, acotaban si las variaciones económicas se referían a los cambios producidos por los estudios, estos no habían tenido ninguna influencia. Otros, reconocían una mayor incidencia en la variación económica, a partir de los ingresos por salarios y, consecuentemente, el acceso a determinados bienes materiales de consumo que valoran como mejores condiciones de calidad de vida. En otras palabras, concluimos que las variaciones económicas suponen mayor poder adquisitivo, por tanto, cuestionamos donde se reflejaba ello:

<b>VARIACIONES ECONÓMICAS SUPONEN MAYOR PODER ADQUISITIVO SEGÚN LOS ALUMNOS GRADUADOS</b>				
<b>AÑOS ACADEMICOS</b>	<b>SI</b>	<b>En relación a:</b>	<b>NO</b>	<b>Sin respuesta</b>
<b>2000 - 01</b>	2	Vacaciones (1) Tecnologías (1)	-	16
<b>2001 - 02</b>	-	-	-	12
<b>2002 - 03</b>	-	-	-	11
<b>Total</b>	2	-	-	39

Fuente: Elaboración Propia 2005

<b>VARIACIONES ECONÓMICAS SUPONEN MAYOR PODER ADQUISITIVO SEGÚN LOS ALUMNOS ABSENTISTAS</b>				
<b>AÑOS ACADEMICOS</b>	<b>SI</b>	<b>En relación a:</b>	<b>NO</b>	<b>Sin respuesta</b>
<b>2000 - 01</b>	1	Vivienda	-	23
<b>2001 - 02</b>	-	-	-	21
<b>2002 - 03</b>	-	-	-	14
<b>Total</b>	1	-	-	58

Fuente: Elaboración Propia 2005

### 5.3.3. La proyección social desde la trayectoria educativa

El MEC publica en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo dice: "Conviene recordar una vez más que la educación permanente es el principio inspirador de todo el sistema educativo y no de una sola parte del mismo..." MEC (1989: 190)

Todo sistema educativo que se propone este objetivo de manera explícita, debe asumir su inmediata consecuencia: que las personas puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida, exige oportunidades, programas y servicios concretos donde hacerlo. Por ello, el texto de la LOGSE (1990) hace referencia a la importancia de garantizar una formación general, lo más amplia posible para el mayor número de ciudadanos que más tarde, podrán recurrir esporádicamente, por periodos variables, a programas formativos para actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes.

En este sentido, desde la intencionalidad misma de la Educación de Personas Adultas como proyecto de formación del Sistema Educativo Español, se anticipa la experiencia educativa como una educación a lo largo de la vida que aún debe fortalecerse en las etapas adultas.

En el caso de los adultos que culminaron la ESPA, indagamos esta perspectiva de continuidad:

ALUMNOS GRADUADOS QUE OBTUVIERON EL TÍTULO DE FP1		
AÑOS ACADEMICOS	SI	NO
2000 - 01	-	12
2001 - 02	2	15
2002 - 03	-	11
Total	2	38

Fuente: Elaboración Propia 2005

Ninguno de los alumnos absentista ha realizado estudios de FP1, con lo cual el criterio y los fundamentos que pueden llevar esta actitud de estudio no se refleja con tanta claridad.

Algunos autores sostienen que las personas con estudios más altos son las que mas horas dedican a formarse, las que realizan más cursos o tienen la iniciativa de educación permanente. Estas personas están dispuestas socio emocional y cognitivamente a aprender; sin embargo, las personas adultas sin estudios o con mayores dificultades para su acceso, son las que mas necesitan aprender, pero su autoestima es menos expresiva. Una de las razones que argumentan estas premisas se encuentra en la idea de la 'educabilidad de las personas', lo cual implica que cuanta más formación tiene un adulto más fácil le resulta aprender, y cuanta menos formación tiene más esfuerzo le requiere el desarrollo de determinadas capacidad, habilidades y destrezas.

Efectivamente la realización de otros estudios y cursos corrobora este empeño por continuar estudiando y desarrollando la carrera profesional:

OTROS ESTUDIOS/ CURSOS REALIZADOS POR ALUMNOS GRADUADOS		
AÑOS ACADEMICOS	Áreas de Estudios Realizados	Cantidad
2000 - 01	Bachiller	4
	Inglés	1
	Auxiliar Administrativo	1
	Cocina	1
	Auxiliar Enfermería	1
	Ninguno	10
	<b>Total</b>	<b>18</b>
2001 - 02	Bachiller	2
	Auxiliar Administrativo	2
	Cocina/Hostelería	1
	Informática	2
	Ninguno	5
	<b>Total</b>	<b>12</b>
2002 - 03	Informática	3
	Nutrición	1
	Ninguno	7
	<b>Total</b>	<b>11</b>

Fuente: Elaboración Propia 2005

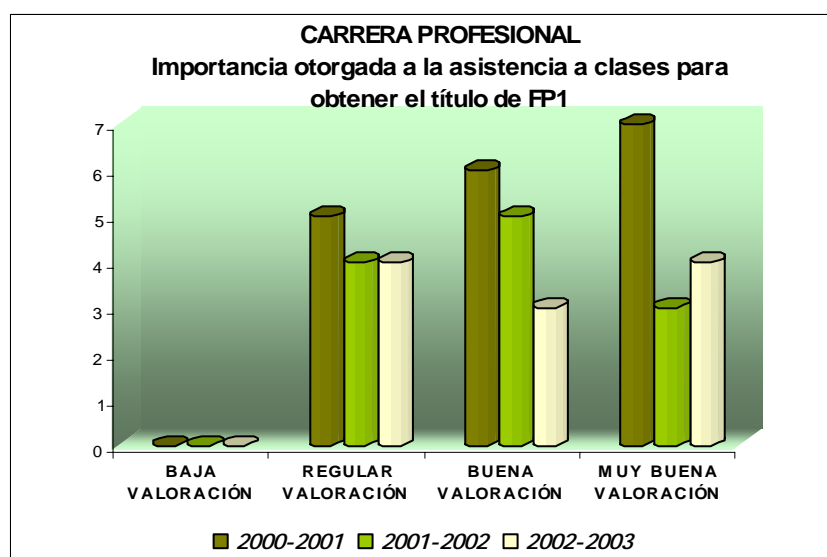
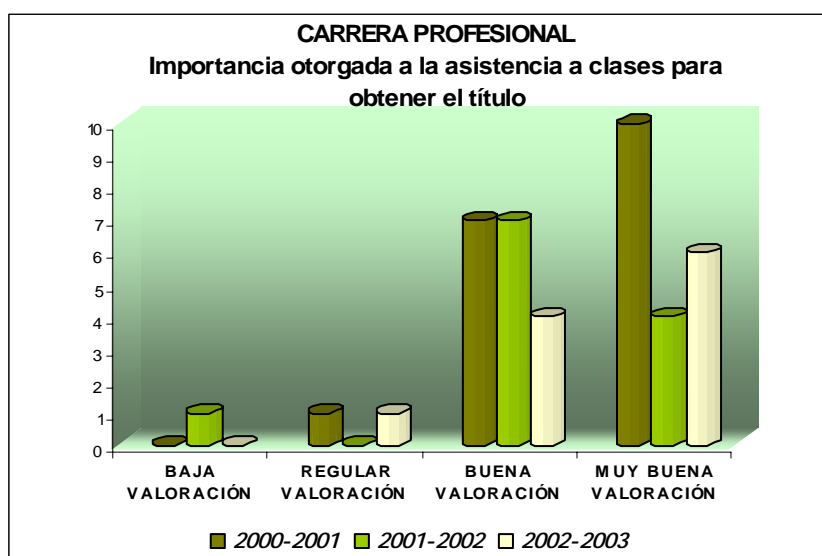


OTROS ESTUDIOS/ CURSOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS ABSENTISTAS		
AÑOS ACADEMICOS	Áreas de Estudios Realizados	Cantidad
2000 - 01	Bachiller	1
	Inglés	2
	Auxiliar Administrativo	1
	Ninguno	20
	<b>Total</b>	<b>24</b>
	Cocina/Hostelería	1
	Informática	2
	Ninguno	18
	<b>Total</b>	<b>21</b>
2002 - 03	Bachiller	3
	Ninguno	11
	<b>Total</b>	<b>14</b>

Fuente: Elaboración Propia 2005

Cabe señalar las diferencias entre las intencionalidades de un grupo de adultos y otros (alumnos absentistas); con lo cual si esto responde a las premisas planteadas las personas que fueron a las clases y lograron el título habrán estado en mejores condiciones de disponibilidad para continuar aprendiendo (vinculado a lo laboral, hobbies, cursos) que las que abandonaron los estudios de la ESPA. Por tanto, este es otro aspecto que reseña el beneficio de las clases de la ESPA, no solo en relación a la satisfacción por el aporte de conocimientos, destrezas y actitudes para el enriquecimiento personal, sino en torno a otros tipos de formación que se entrecruzan en el impacto de la producción económica y la construcción social.

De hecho, los propios adultos realizaron una valoración de los estudios en la carrera profesional, tanto aquellos que lograron obtener el título de la ESPA, como aquellos que obtuvieron el de FP1:



El reconocimiento y logro del valor social de la educación influye en el ritmo de enriquecimiento de las sociedades, en el grado en que los individuos pueden mejorar su perfil laboral y su productividad social, como en los medios por los que la sociedad puede llegar a ser más equitativa y menos vulnerable a las crisis de la globalización, a las carencias en materia de salud, a las dificultades para mantener una armonía con el medio ambiente, etc. Por consiguiente, el alcance de la Educación de Personas Adultas influye considerablemente en las perspectivas de realización de todo un amplio conjunto de objetivos personales y metas del desarrollo.

#### **5.4. EDUCACION SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS: REDEFINIDA POR LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS**

El desafío que encierra la Educación de Personas Adultas, más allá de los discursos retóricos entorno a sus finalidades políticas y técnicas, conlleva la necesidad y el derecho de promover un creciente proceso de autonomía personal en el individuo. Precisamente, en el caso de adultos la experiencia educativa connota una impronta social y humana significativa en la personalidad del adulto y en su manera de 'volver a ver la realidad'. La experiencia educativa que se construye en la práctica de la Educación de las Personas Adultas trasciende la mera acumulación de contenidos curriculares; es una práctica de socialización que requiere ser interpretada desde la multireferencialidad contextual que la determina. En otras palabras la experiencia educativa del adulto implica conjugar la biografía escolar (cuando la tienen), con la trayectoria de vida y los diversos aspectos de la práctica educativa: normas institucionales, rol de profesor y alumno, funcionalidad de los contenidos, relaciones interpersonales, tiempos académicos y espacios de socialización, criterios de organización grupal, estrategias de enseñar y aprender, recursos didácticos... o, como lo señala Cabello, M. J. "...esta formación requiere necesaria y simultáneamente tres dimensiones: saberes generales que se expresan en aprender a conocer y a convivir, saberes específicos, que se expresan en aprender a hacer y un metasaber que se expresa en aprender a reflexionar críticamente en la acción" Cabello, M. J. (2000:147)

La reflexión retrospectiva de las personas adultas sobre estas dimensiones y aspectos de la formación, la hemos identificado como confianza en el valor de la educación.

En este análisis venimos abordando transversalmente diversas variables de la experiencia educativa donde la subjetividad y la identidad colectiva, adquieren un significado dialéctico de expresión contradictoria del adulto

ante lo educativo: temores y/o avasallamientos, logros y/o fracasos, inseguridades y/o certezas, fortalecimiento y/o debilidades, utopías y/o realizaciones...

Por eso, cuando hemos cuestionado la eficiencia social y la productividad de la Educación de Personas Adultas, no podíamos dejar de lado el vínculo generado entre el adulto y lo educativo. Y a ello lo hemos recuperado tras la valoración del nivel de confianza lograda sobre distintos aspectos que confluyen en las situaciones educativas vividas, sentidas o pensadas entorno a la ESPA.

Qué es exactamente esta confianza lograda, de dónde surge y cómo puede promoverse, son cuestiones de reflexión y objeto de controversia. Una premisa de análisis está clara: los mayores beneficios para la sociedad dimanen de un grado elevado de confianza en las personas en general, sobre todo en aquellas con las que mantenemos vínculos estrechos, como los familiares, el grupo de pares y el entorno social.

De las relaciones interpersonales nace una confianza, una seguridad en sí mismo que brinda al individuo apoyo y contención social en su realización humana. La relación entre el adulto y el centro educativo también construye un vínculo de confianza, por eso lo intentamos recuperar tras el cuestionamiento acerca de Quién/es lo acompañaron en esta decisión de comenzar a estudiar (Cuestionario CI.3). Pero este 'superadhesivo social', como lo llama Putnam, R. (1993) puede tener un lado negativo. Cuando es demasiado intenso el vínculo interpersonal, los grupos se vuelven cerrados y comienzan a circular determinadas representaciones sociales. Sus miembros se fían unos de otros, pero emerge la desconfianza hacia el resto (institución, políticos, productividad) La realidad de esa práctica social se comienza a segmentar dividida entre un 'nosotros' y 'ellos'. Esto puede ser manifestado en expresiones tales como: 'los sábelo todo' y 'los analfabetos'; 'inteligentes' y 'medios duros'; 'los jóvenes' y 'los

veteranos', 'exitosos' y 'fracasados'. En casos extremos, no sólo falta la cooperación e integración, sino que surge la hostilidad.

Putnam, R. (1993) señala una diferenciación entre *capital social lazo* (*bonding*), encarnado en estos grupos homogéneos, y *capital social puente* (*bridging*), creado por las conexiones entre individuos y otros grupos heterogéneos de la sociedad. Estas últimas relaciones, más débiles que las establecidas en el grupo de relaciones más cercano o compartido por algún interés común, como por ejemplo el de terminar la ESPA, cumplen sin embargo el rol clave de contener las divisiones sociales, ampliar el sentido de comunidad y dar a los otros adultos nuevas oportunidades de progreso.

La diferencia entre las relaciones de lazo y puente es análoga a la que existe entre dos clases de confianza. Siguiendo a Uslaner, E. distingue la *confianza particularizada* cuando se deposita la esperanza y fe en personas próximas al adulto o que comparten similares situaciones de vida, y *generalizada* si se proyecta esa confianza en la mayoría de las personas, más allá del vínculo interpersonal generado con ellas. (Uslaner, E. 2002:134). Ya veremos en algunas respuestas de los adultos, como hay determinadas ponderaciones entorno a los diferentes aspectos de la experiencia educativa que dan cuenta de una confianza particularizada a la realidad de su centro de educación. Pero, que contradictoriamente, desde otros interrogantes que se le han formulado, el nivel de confianza logrado hacia los beneficios de la educación de personas adultas en relación al mercado laboral, a la carrera profesional, a la funcionalidad de ciertos saberes, etc. no adquiere el mismo alcance generalizado.

Sin pretender un análisis sociológico, nos preguntamos ¿es realmente importante la confianza en las instituciones educativas para el desenvolvimiento de una sociedad? Fukuyama, F. sostiene que "las leyes, los contratos y la racionalidad económica brindan una base necesaria, pero no suficiente, para la prosperidad y la estabilidad en las sociedades

postindustriales. Es necesario que éstas también estén imbuidas de reciprocidad, obligación moral, deber hacia la comunidad y confianza" (Fukuyama, F. 1996:85)

Una idea extendida es que el grado de confianza interpersonal está relacionado, como causa, efecto o ambos, con el que existe en las instituciones. Entonces, aquí nos surge nuevamente otro interrogante: ¿es el nivel de confianza en las instituciones educativas un reflejo de lo que ocurre en el orden interpersonal? ¿o a la inversa? ¿o no hay relación entre estas distintas confianzas?

No tenemos elementos para poder desarrollar una reflexión tan profunda, pero si nos permiten estas reflexiones enunciar alguna hipótesis. La desconfianza en las instituciones educativas puede ser una respuesta racional a un sistema político y social que no garantiza lo que promete social, personal o económicamente; y por lo tanto, la confianza no lograda se convierte en la herramienta que tienen los ciudadanos para promover la honestidad en las políticas educativas, en el Estado benefactor, en los programas de formación, en los educadores, en lo que hay que aprender, en lo que hay que acreditar como saberes, en lo que hay que certificar ante el desempeño de un puesto de trabajo, en lo que hay que expresar de la propia ciudadanía. O tal vez, cabría un razonamiento más optimista: si confiamos en la capacidad del Estado, de las políticas educativas, de los educadores, etc. para hacer cumplir la que se proyecta a través de la educación, también aumentaría la confianza en las personas adultas, pues el riesgo de ser defraudados disminuye.

Desde los años implicados en Educación de Personas Adultas, nunca me he cuestionado el valor de la experiencia educativa, reconociendo su valor como una experiencia de logros más allá de los resultados académicos. No obstante, uno de los aspectos que ha estado presente como preocupación ha sido que un 62,46% de las personas que se matriculan abandonan los estudios sin obtener el título. Y en el

cuestionamiento propio acerca de la confianza volvieron a surgir preguntas ¿es en los Centros de Educación de Adultos donde se construye la idea que ‘estudiar es una cosa de minorías’? Detrás de este abandono ¿cuáles eran los aspectos de la Educación de Personas Adultas que volvían a oscurecer la experiencia educativa de los adultos?

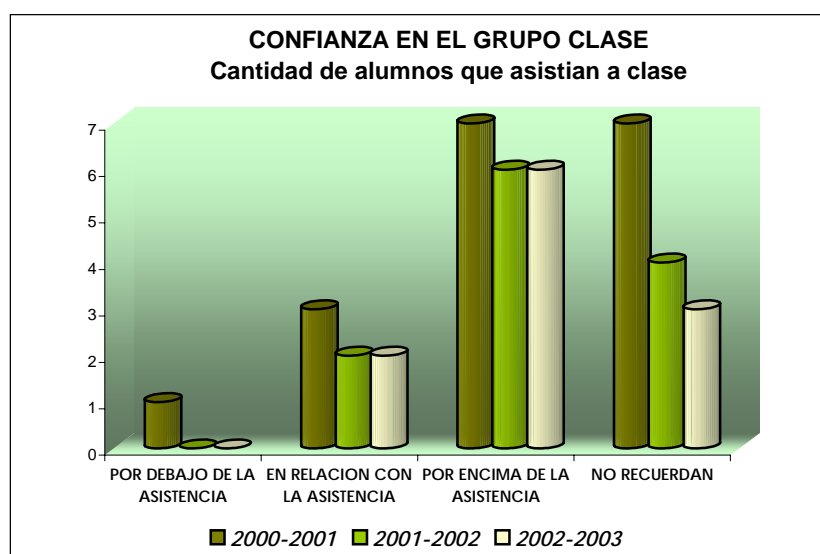
Por estas razones, imbuidas de dudas y cuestionamientos, también consideramos que a las personas que abandonaron se les debía preguntar por el nivel de confianza que tenían en la Educación de Personas Adultas y el porqué de su abandono. Su espíritu crítico y la desconfianza más explícita en sus comentarios podían ser importantes para los interrogantes que nos planteamos.

Presentamos algunos indicadores y las primeras conclusiones de las valoraciones de las personas adultas en relación a diferentes aspectos de la experiencia educativa de la ESPA.

#### 5.4.1. El grupo clase y su influencia en la experiencia

##### MC. A3 – Indicador 1 Confianza en el grupo clase

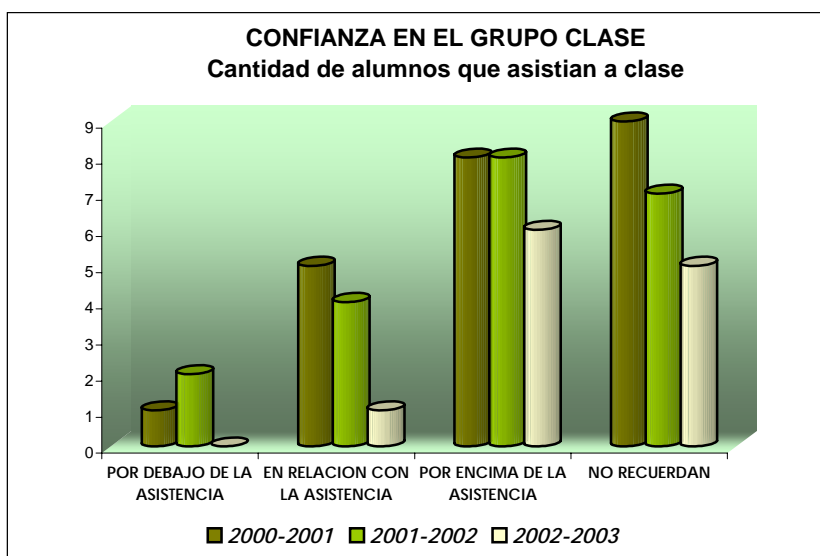
**A. Cantidad de alumnos que asistían a clases, reconocidos por evocación de la memoria de las personas adultas.**



A través de esta pregunta pretendimos indagar el impacto que había causado el número de integrantes del grupo clase. Para ello contamos con la cantidad de alumnos que mantenían una asistencia medianamente regular a las clases.

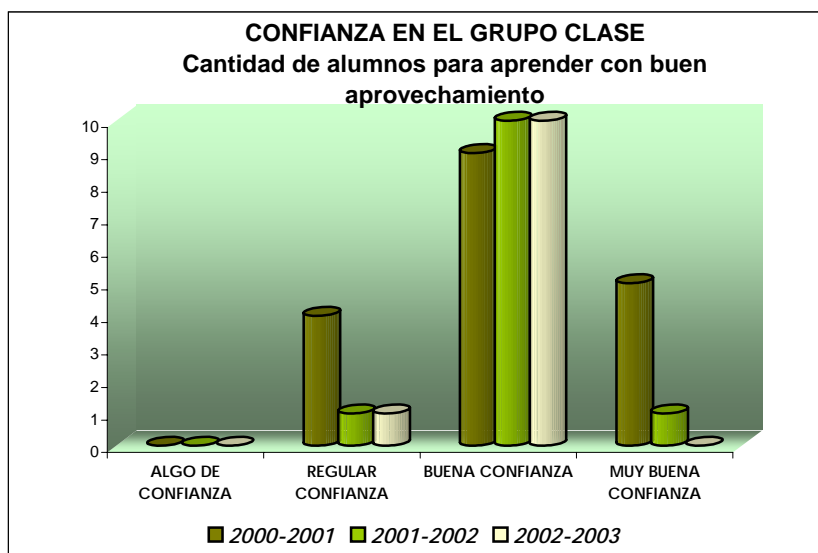
Confrontando estos datos nos encontramos que el grupo '00 - '01 reconocen no tener muy presente el número exacto, aunque una parte de ellos se aproxima a la relación de asistencia real. Los otros dos grupos sobredimensionan el número de participantes, aunque no manifiestan ningún comentario que pudiera llevar a valorar negativamente al grupo clase.

Ello pone en evidencia la confianza depositada en la cantidad de compañeros que conformaban el grupo.



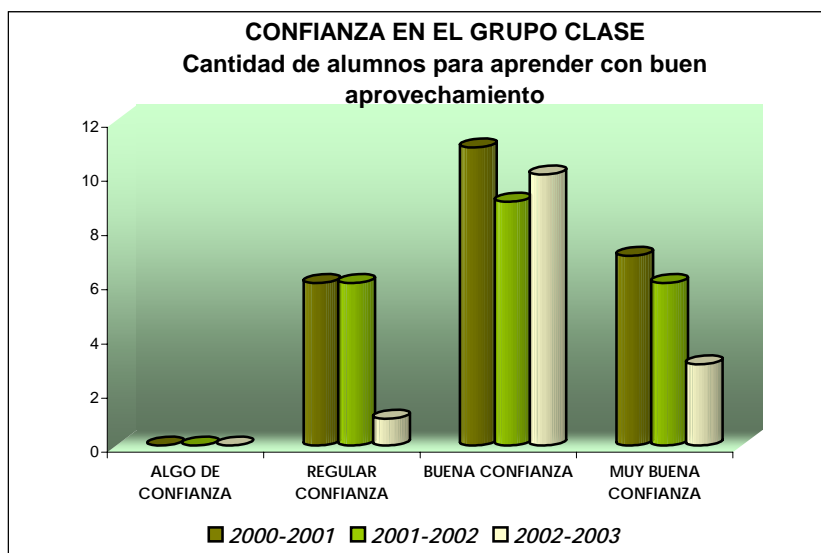


B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, el nivel de confianza que te merece *un grupo de clase, con la cantidad de asistencia diaria, para aprender con buen aprovechamiento.*



Precisamente, el grupo de la cohorte '00-'01 es quien deposita muchas expectativas positivas sobre la necesidad de un grupo para aprender en mejores condiciones. Todas las respuestas coinciden en una valoración de regular a muy buena confianza. Sobre todo coinciden los tres grupos con buena valoración.

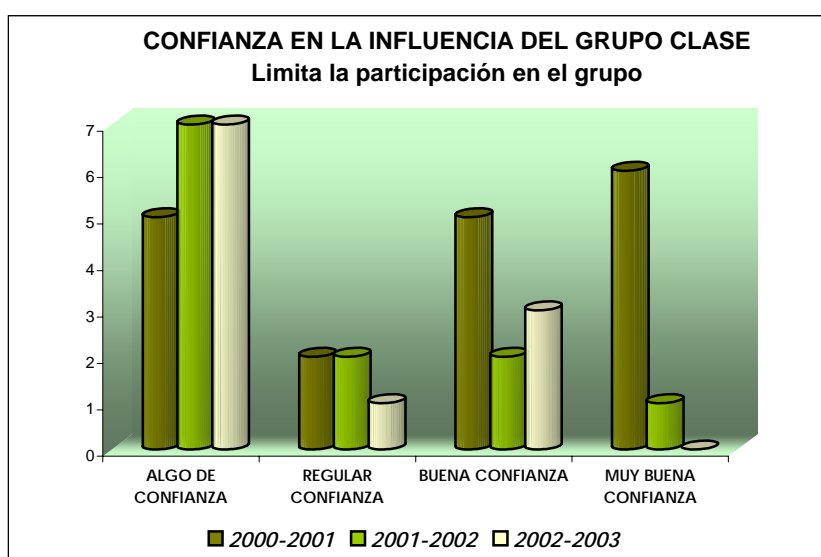
Aquí se han registrado una serie de comentarios que se anexaban a la respuesta; donde el compañerismo y el apoyo entre pares era un elemento alentador para favorecer la autoestima del aprendizaje. También algunos adultos reconocían la asistencia de jóvenes que iban con otras intenciones, pero que las edades y actitudes de los adultos servía de autocontrol y regulación de los intereses que se ponían en juego en el grupo.



MC. A3 – Indicador 2

### Confianza en la influencia del grupo clase

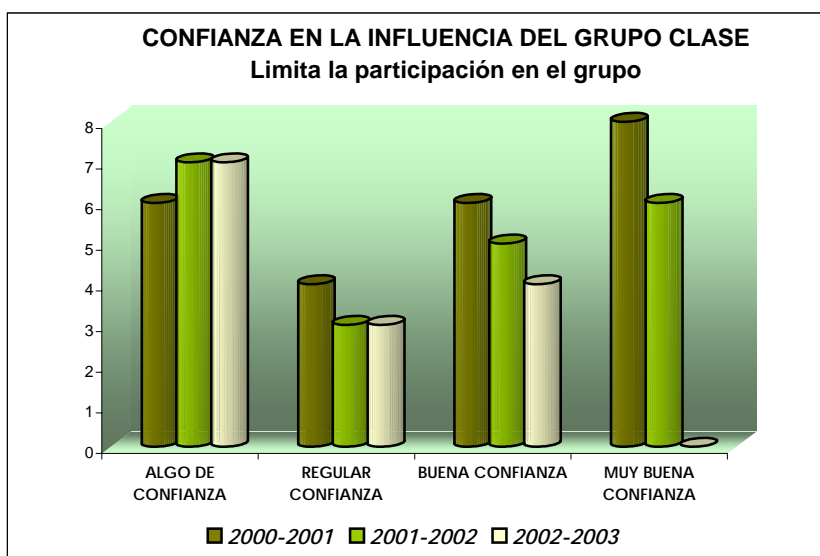
A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si la cantidad de alumnos en el grupo podría limitar tu participación en esos grupos



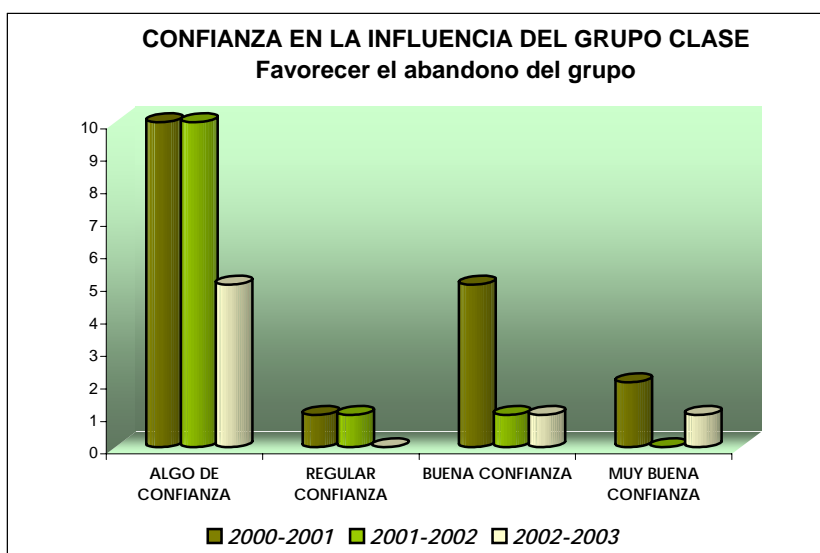
Estas respuestas, en cierta medida están condicionadas desde la pregunta anterior; su coherencia se interpreta en el cruce de los datos ofrecidos. En realidad es una respuesta afirmativa, por cuanto los grupos no suponían que el número de adultos en el grupo clase fuera un condicionante para su participación en el grupo. Así lo expresan con una respuesta de 7

personas en cada grupo, valorando como algo de confianza y, contrariamente, como muy buena confianza el grupo '00-'01.

Por tanto, se debería considerar el número de asistentes a clase de 15/20 como una conformación idónea para la participación de las personas adultas.

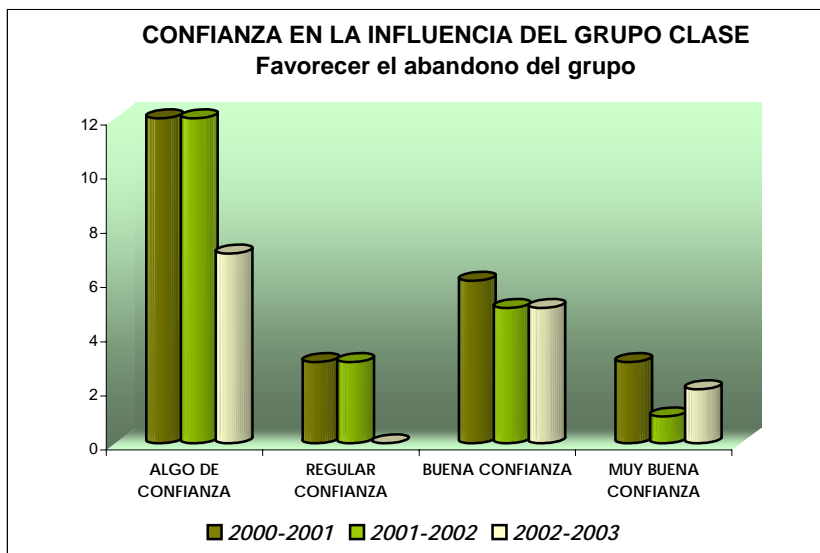


**B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si la cantidad de alumnos en el grupo podría favorecer el abandono de las clases**



La pregunta en negativo pretende indagar si el grupo de 15/20 adultos podría ser una causa que favorezca el abandono a clases. La respuesta afirma que no es un factor condicionante, al menos se expresa con muy

poca valoración en los tres grupos de adultos; lo cual implica que es el número promedio adecuado al nivel esperado por los propios adultos que asisten y han culminado sus estudios.

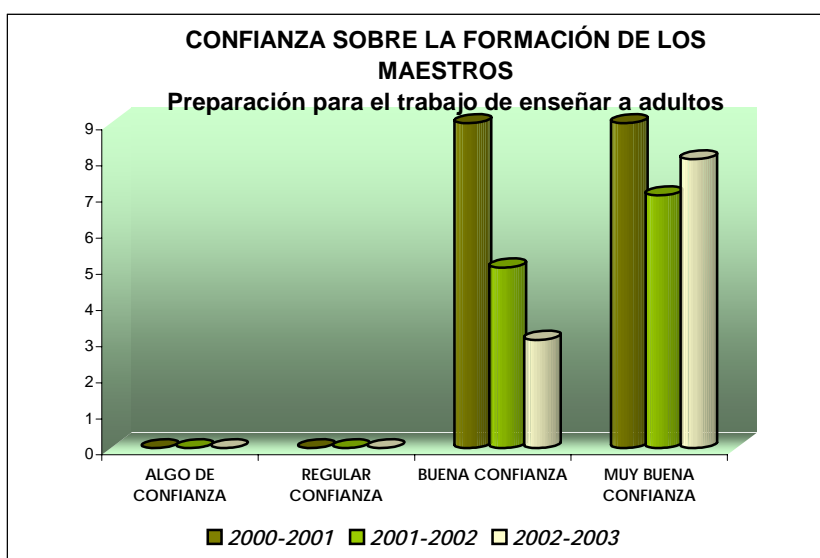


#### 5.4.2. La formación de los maestros de adultos

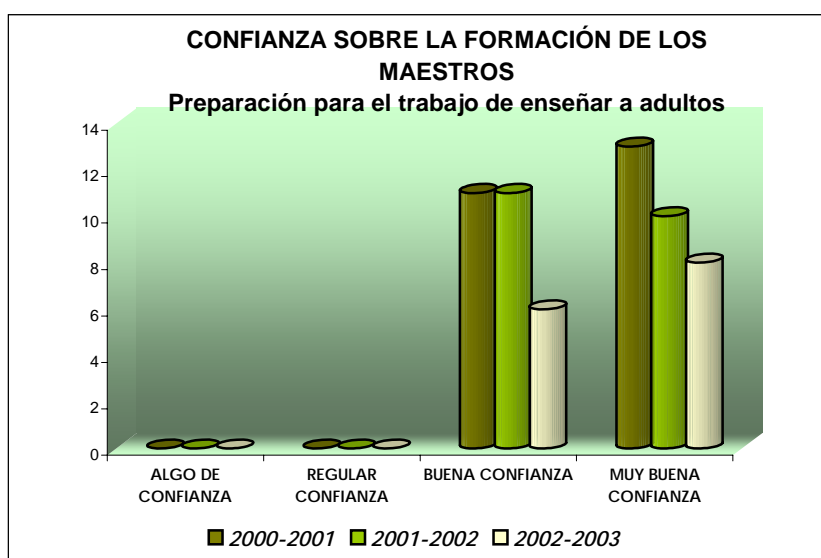
MC. A3 – Indicador 3

#### Confianza sobre la formación de los maestros

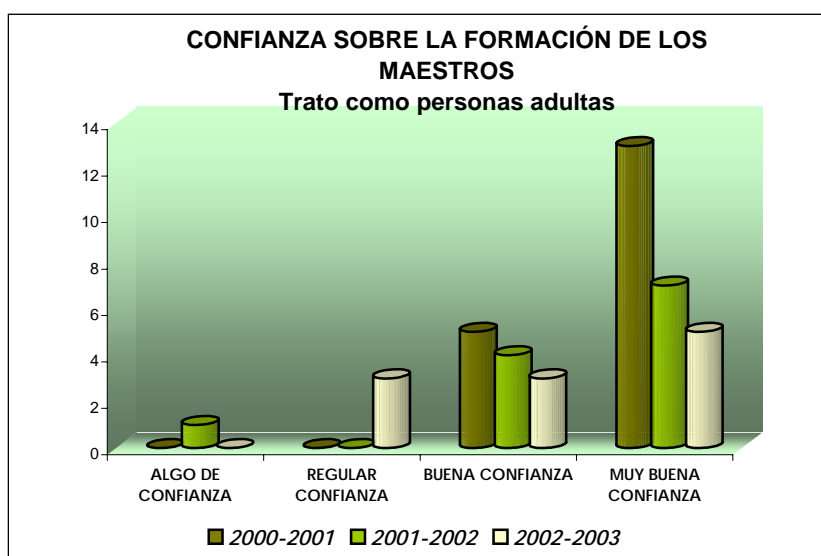
A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los maestros que has tenido estaban preparados para el trabajo de enseñar en la escuela de adultos



La valoración realizada acerca de la preparación de los docentes para enseñar es muy buena superando el reconocimiento por parte de los diferentes grupos, si bien se representa cierta discrepancia con una parte de los grupos esta es un reconocimiento de todas maneras positivo. En algún caso se expresaron algunos comentarios anexos respecto a docentes de matemática e inglés, señalando que 'costaba entenderse'. No debemos desvincular el objeto del contenido disciplinar en la relación, como factor de incidencia negativa, por el esfuerzo que requieren estas áreas de conocimiento, tal como lo expresan los propios adultos.

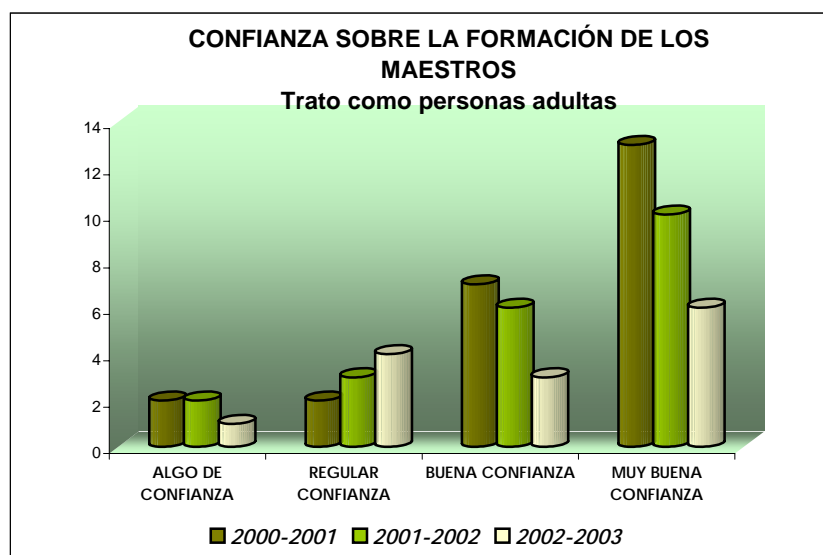


B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si *las clases que has asistido siempre te has sentido tratado/a como una persona adulta*.

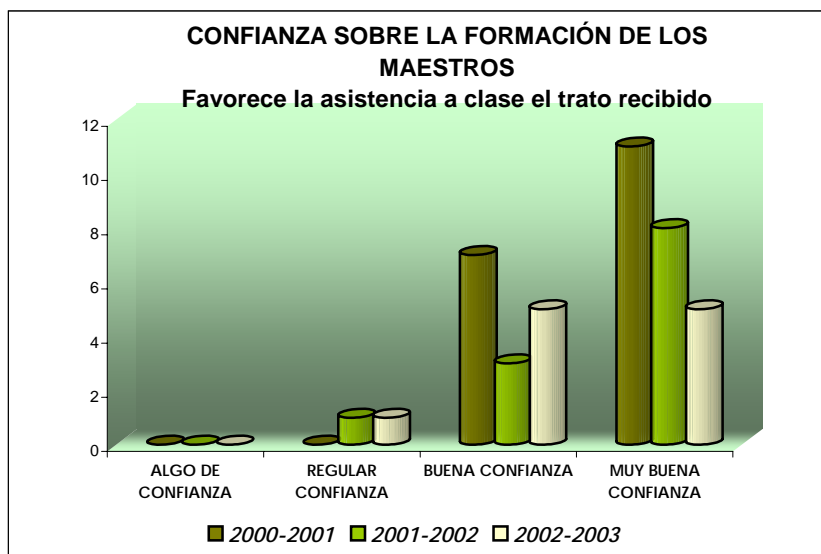


En este caso, si bien la valoración continúa siendo muy alta se destaca en el grupo de adultos '00-'01 en particular y, sin embargo; se relativiza más en los otros dos grupos, manteniendo los mismos criterios de reconocimiento de confianza que en la interpretación anterior. Tomamos este criterio comparativo dado que están estrechamente relacionadas al vínculo adulto/docente.

En algunos comentarios los adultos reconocían que el trato de adulto a adulto, era uno de los factores que incidían positivamente en la contención y asistencia a las clases; pero que en los más jóvenes terminaba incidiendo hacia el abandonando por encontrar puesta de límites al aprendizaje. Es obvio, que la comparación entre docentes de su escuela ordinaria y la de esta etapa, permitía inferir características diferenciadoras: en una más contemplativa en función de las características adolescentes del grupo y en otra, más funcional entorno al 'tiempo para aprender'.

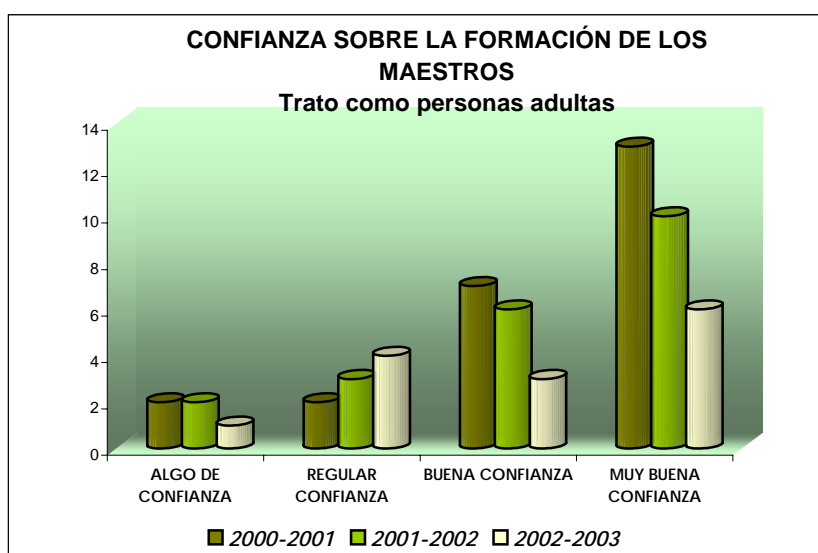


C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si *el trato humano que has recibido dentro de las aulas favorece la asistencia a las clases*.



Nuevamente se mantiene la coherencia entorno a la valoración vincular con el profesorado y, por lo tanto, la valoración sigue demostrando muy buena confianza.

Las palabras de agradecimiento hacia el profesorado trascienden una mera valoración numérica, tal como se les solicitaba; por ello la influencia personal de los nuevos aprendizajes como logros personales, pero acompañados de la intervención de los profesores y el grupo de compañeros es una característica de gran connotación para la Educación de Personas Adultas. Estas cuestiones de construcciones sociales en pocas ocasiones son expresadas y consideradas en la evaluación de los procesos educativos; sin embargo su incidencia en la experiencia de aprendizaje adulto adquiere su impacto.

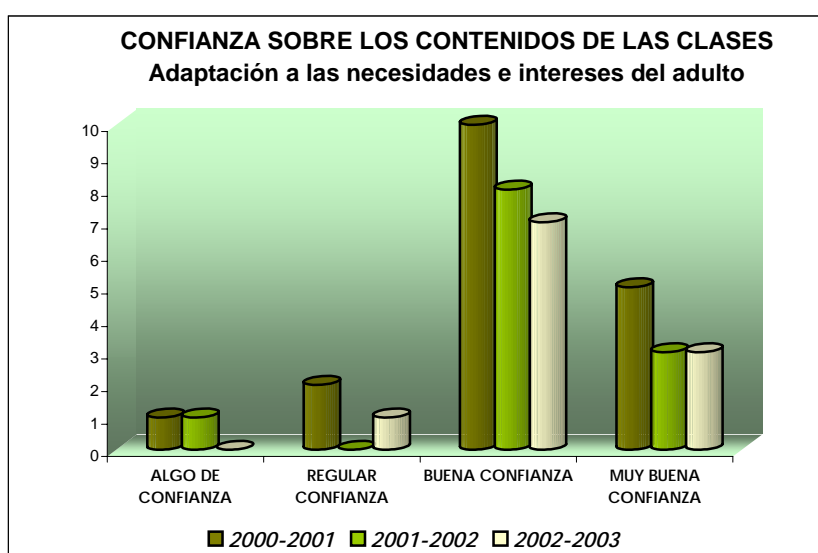


### 5.4.3. Los contenidos de las clases y la información recibida para economizar tiempos

MC. A3 – Indicador 4

#### Confianza sobre los contenidos de las clases

A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el contenido de las clases de la ESPA estaban bien *adaptadas a las necesidades e intereses de la persona adulta*.

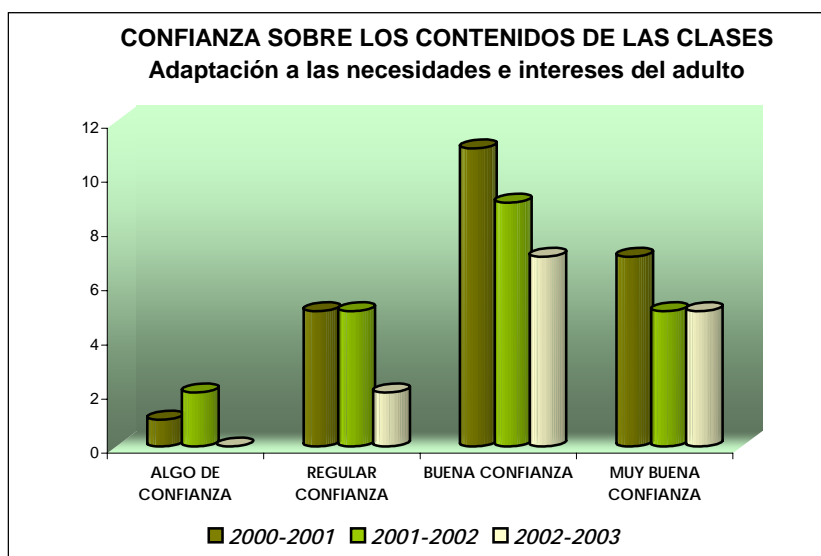


La valoración media que se le otorga a la adaptación de contenidos es buena, con un reconocimiento significativo en la escala entre 7 a 10. Creo que la consideración de las distintas áreas con una mayor profundidad de

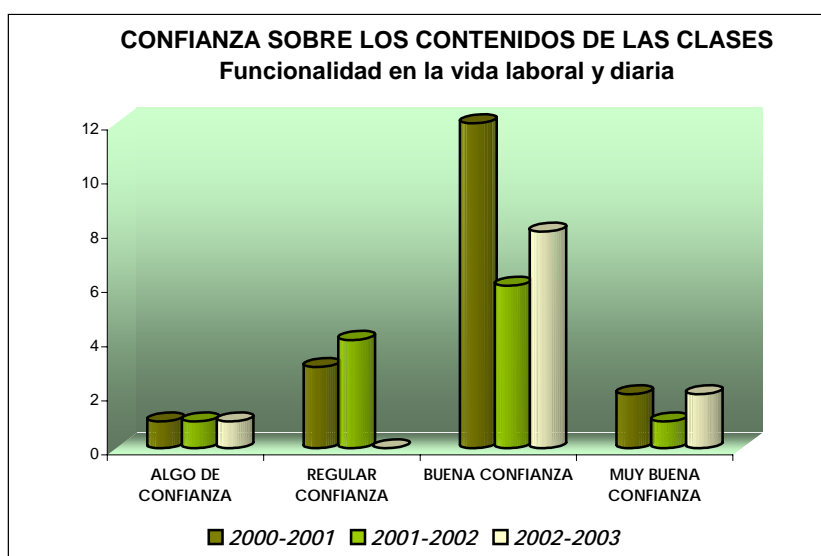


tratamiento conceptual, ha sido significativa para muchos de los adultos que necesitaban re-conceptualizar algunos contenidos, apropiarse de nuevos temas y comprender nuevas relaciones conceptuales.

Es evidente que la satisfacción general manifestada por el sistema de la Escuela de Adultos, incorpora el reconocimiento permanente de las diferentes dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado.



B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el contenido de las clases de la ESPA estaban bien *seleccionados en función de su utilidad a la vida laboral y diaria*.

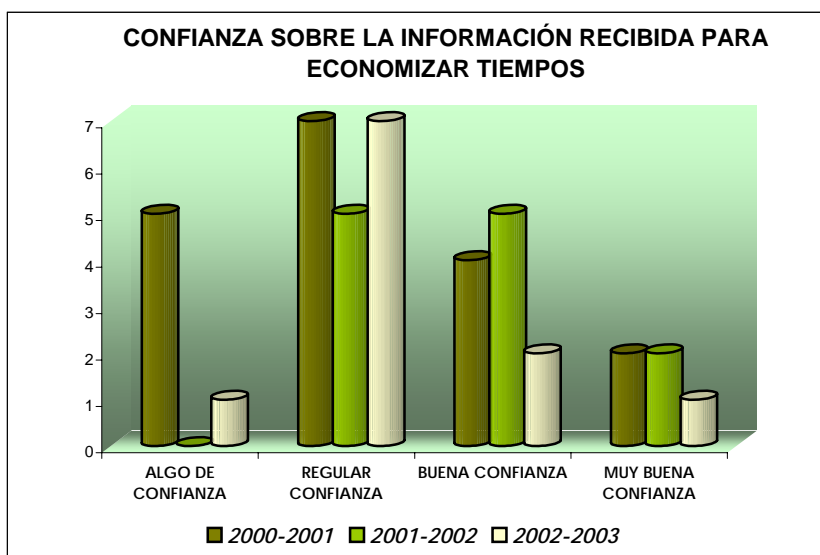


Se destaca la buena valoración que realiza un grupo de adultos de la cohorte '00-'01 sobre los demás; pero que también hacen un reconocimiento positivo de la utilidad de los contenidos. Cabe consignar que hemos preferido el término 'utilidad' para que sea más sencilla la idea que nos interesa cuestionar.

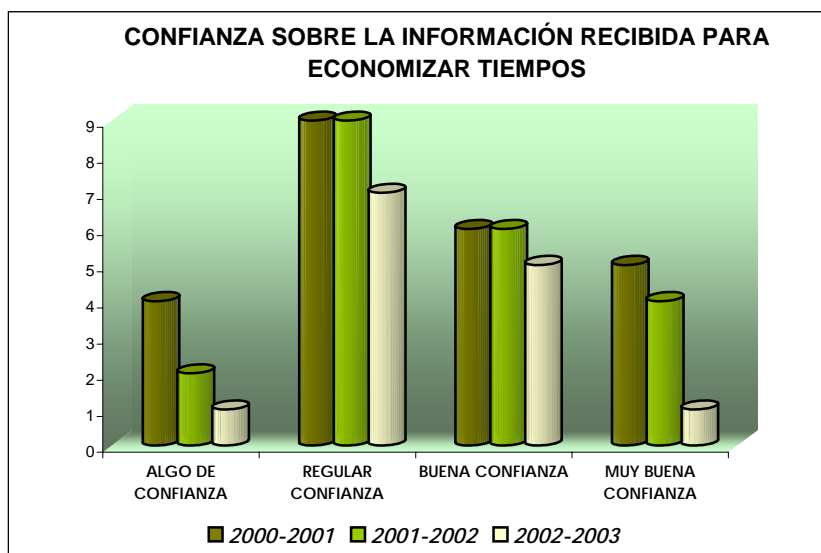
MC. A3 – Indicador 8

### Confianza sobre la información recibida para economizar tiempos

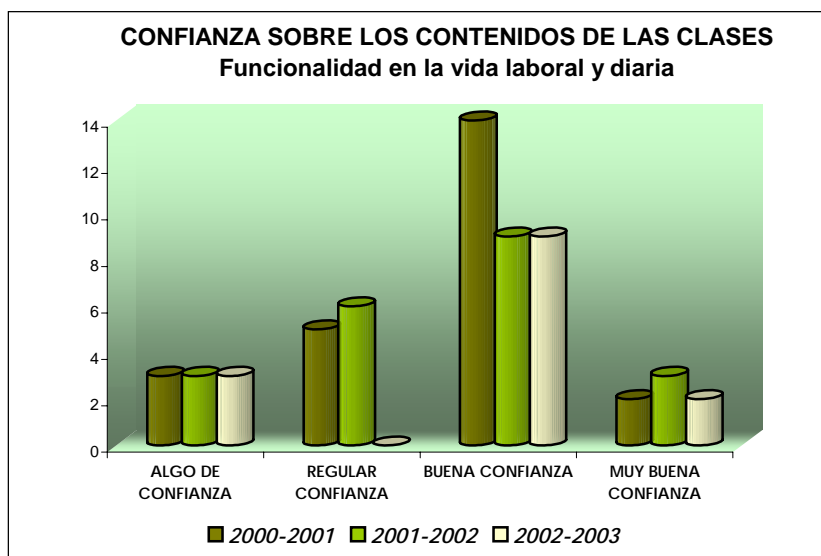
Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si en el momento de matricularte o durante las clases de la ESPA has tenido suficiente información de las posibilidades de poder prepararte para las pruebas de FP1.



De las respuestas se desprende que consideran no haber recibido una buena información; pero no han registrado indicios de los motivos: porque no los ofrecieron en la escuela, porque no les interesó personalmente, porque se movilizaron en función de ello...



Se ha percibido que muchas de las respuestas fueron dadas de forma mecánica sin reflexionar acerca del interés personal del adulto por la FP1.



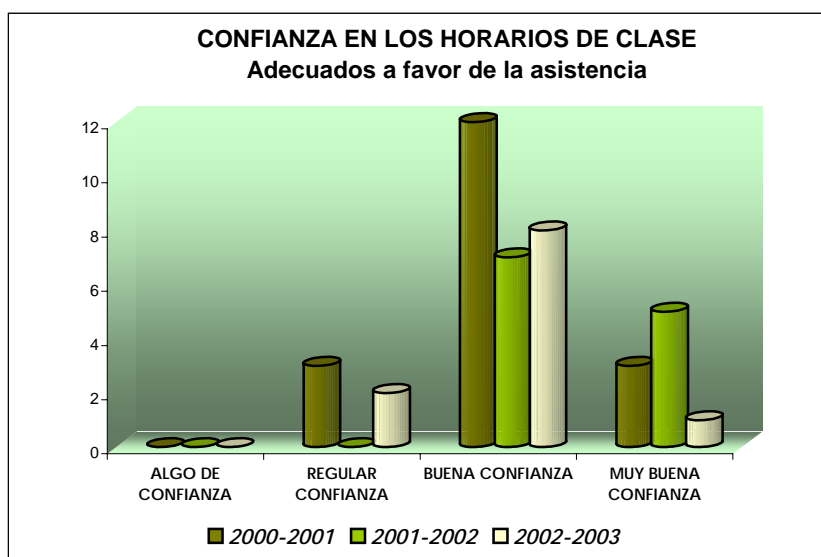
Algunos adultos han manifestado que una mejor preparación en informática hubiese sido un componente relevante para la formación integral, sobre todo en aquellos adultos que lo esperaban entorno a la preparación para el mundo del trabajo (cohorte '01-'02 y '02-'03). Mientras otros adultos, que no han realizado los estudios con fines de acreditación para el mundo laboral no destacan ningún aspecto en particular.

### 5.4.5. De horarios, módulos y duración de la ESPA

MC. A3 – Indicador 5

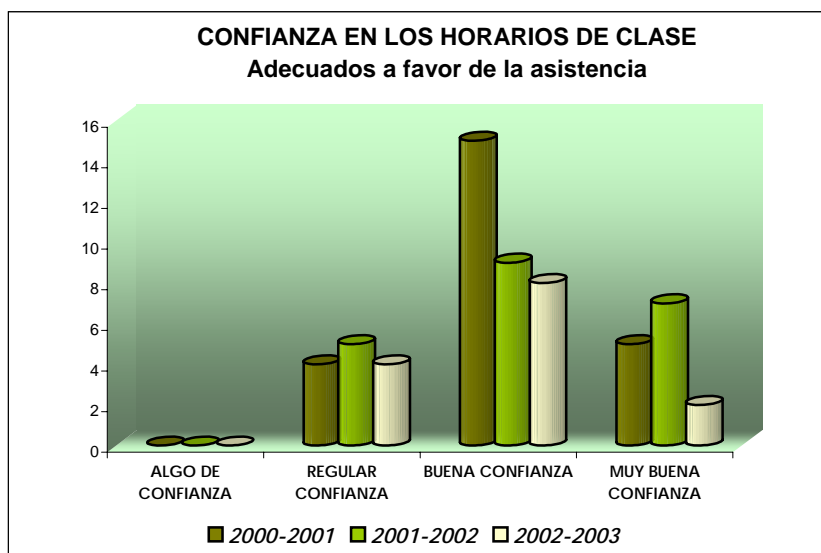
#### Confianza en los horarios de clases

Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el horario de los módulos y asignaturas de la ESPA eran *adecuados a favor de tu asistencia a las clases*.



Aquí la valoración nuevamente redunda en un alto reconocimiento porque el horario de asistencia lo eligen ellos, al comienzo del curso. Y ello lo hacen en función de sus disponibilidades de tiempos personales (comodidad), familiares (tareas del hogar, cuidados de hijos/nietos, horarios escolares) y/o laborales (jornadas de trabajo).

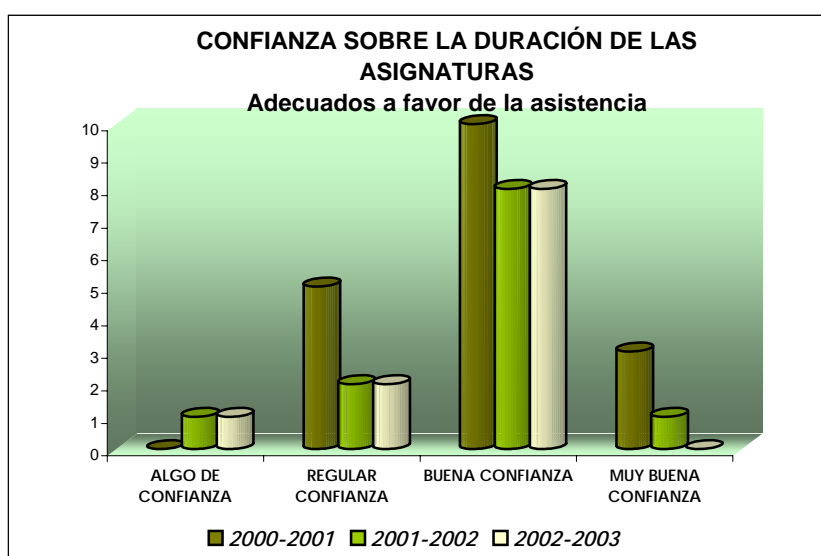
Cabe consignar que la institución les ofrece una disponibilidad horaria alternativa (mañana y tarde-noche) con las posibilidades de adaptación y cambio cuando era condicionada por alguna circunstancia particular.



MC. A3 – Indicador 6

### Confianza sobre la duración de los módulos y asignaturas

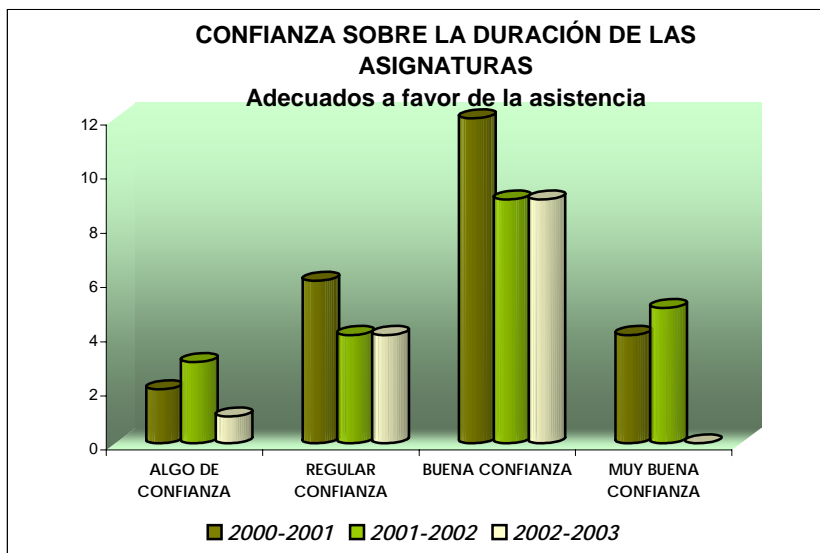
Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si la duración de los módulos o asignaturas de la ESPA era *adecuada a favor de tu asistencia a l las clases*.



Se interpreta que la duración de la estructura modular era la adecuada por su buena valoración que de ella se realiza.

En algunos casos, se ha manifestado la necesidad de economizar tiempos de cursado; pero en función de la demanda para obtener el certificado por razones laborales, no por cuestiones tiempos de aprendizaje y/o

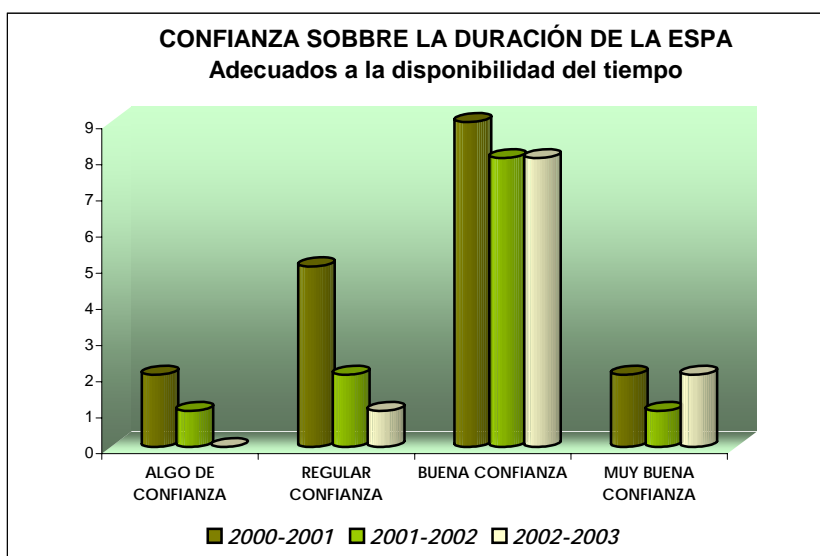
enseñanza. En otros, por la dificultad de los temarios (física, matemática) se hubiese requerido más tiempo para el estudio y tratamiento de los contenidos en la asignatura.



MC. A3 – Indicador 7

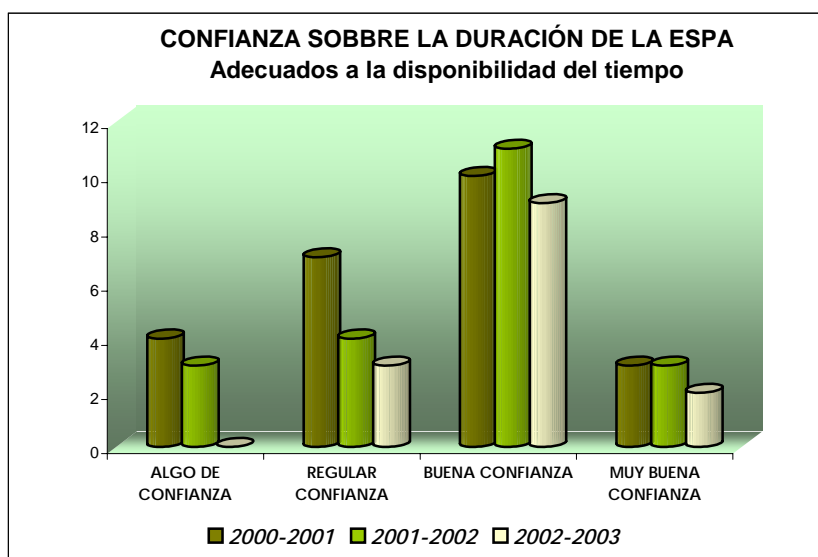
### Confianza sobre la duración de la ESPA

Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si la duración total de la ESPA era *adecuada teniendo en cuenta el tiempo libre disponible*.



La valoración que realizan los alumnos que obtuvieron el título es positiva en términos globales; a pesar del reconocimiento con una valoración regular en la escala de 5. De ello se desprende que es la adecuada para

el grupo; sin embargo cabría cuestionarse porque se produce tanto absentismo en los diferentes grupos ¿será una cuestión de duración de la ESPA?



Como se puede interpretar la confianza de logro, ofrece una interesante lectura sobre la realidad de la experiencia educativa en la ESPA. Y las situaciones de aquellos adultos que terminaron la ESPA contienen un nivel de confianza más alto que los adultos que abandonaron los estudios.

Si es importante conocer y cuestionar-se la confianza lograda ¿es posible hacer algo para incrementarla, al menos desde la intervención en los centros de adultos? Como no hay unanimidad sobre sus fuentes y mecanismos de formación, tampoco hemos encontrado en las publicaciones, como tampoco nos hemos dispuesto a elaborar, una guía o criterios para promover acciones de intervención o desarrollo de esta capacidad. Sin embargo, podemos explorar alternativas o al menos sabemos hacia dónde es posible encaminar un nuevo espacio de formación.

En relación a ello, Putnam, R. sostiene que la confianza entraña una predicción sobre la conducta de una persona o grupo de personas; con lo cual es posible promover el paso de la confianza personal a la confianza

social. Y propone que la estrategia debería movilizar la interacción de las personas en redes sociales y a través del acuerdo de normas de reciprocidad. Es decir, si se hace algo por alguien sin esperar una devolución inmediata, sino sólo con la expectativa (incierta en mayor o menor grado) de que el otro hará algo por nosotros en el futuro; esta 'reciprocidad generalizada', distinta del intercambio simultáneo de actos o cosas del mismo valor, se apoya en la confianza mutua.

Esta norma de reciprocidad se crea y refuerza en las redes sociales formales e informales de compromiso ciudadano, desde los trabajadores y trabajadoras en equipo hasta las relaciones entre vecinos o miembros de un club deportivo. Las redes facilitan la comunicación y el flujo de información sobre la confiabilidad de los individuos entre sí, y encarnan los éxitos de las experiencias contenidas desde la cooperación, que sirven como marco cultural para el logro de metas e intenciones de progreso futuras.

Si bien, no están del todo claras las relaciones causales entre confianza y redes Putnam, R. sugiere que entre ambas existe un fortalecimiento y potenciación en un círculo virtuoso. Dice, por ejemplo, que "cuanto más grande es el nivel confianza en una comunidad, mayor es la probabilidad de cooperación. Y la cooperación misma alimenta la confianza" (Putnam, R. 1993:171-174)

En consecuencia, una vía para aumentar la confianza de logro ante la experiencia educativa sería, entonces, impulsar la creación de redes de compromiso entre personas adultas. En primer lugar, desde el propio centro de adultos, tal como se ha manifestado en el trabajo de la Asociación de Exalumnas o a través del seguimiento del Egresado que realiza la orientadora. Pero también, desde el compromiso de una ciudadanía participativa, coordinada y potenciadora de actuaciones entre los distintos sectores sociales (empresas, servicios sociales, instituciones educativas) de cara a un objetivo común que los identifique.



## 5.5. IMPACTO Y REPRESENTACIÓN DE LA TENDENCIA DE CAMBIO EN LA EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS

La reconstrucción del escenario de la Educación de Personas Adultas, desde las propias voces nos ha permitido, en una perspectiva amplia, referir al entorno de aprendizaje como realización personal, social y económica de las personas adultas.

La descripción y valoración de diferentes aspectos del impacto no solo define indicios que dan cuenta de la Educación de Personas Adultas como espacio institucional, sino que refleja el impacto dinámico de la propia transformación de la sociedad: rasgos de identidad, entramado de causas y efectos, asociaciones y disociaciones que produce. Dicha realidad nos sugiere ciertas líneas proyectivas en las que debe construirse una perspectiva alternativa de Educación de Personas Adultas en el marco de esa nueva sociedad.

Tal como lo expresara Castells, M (1997) tres cambios fundamentales definen la llamada "sociedad de la información": la revolución tecnológica; la reorganización profunda del sistema socioeconómico, proceso conocido como globalización; un cambio organizativo no menos profundo como es el paso de las organizaciones jerárquicas verticales a las organizaciones en red. Estos tres factores, y la interacción entre ellos, generan cambios sociales y culturales de gran envergadura donde la productividad de la Educación de Personas Adultas no se manifiesta inmutable.

De esta manera, los rasgos precedentes de la Educación de Personas Adultas estaban orientados a la transmisión de información y a la certificación de ciertos aprendizajes que ofrecían la expectativa y garantía de acceso a determinados bienes culturales. Había un bagaje de conocimientos que debía traspasar de los libros a la capacidad intelectual

de las personas adultas. Sin embargo, hoy se trata más que de aprender, de aprender a aprender, es decir, de ser autónomo para buscar la información adecuada; ahora que no existen modelos universales es preciso desarrollar criterios personales. Y, desde esta perspectiva de significación social y funcionalidad de los aprendizajes formales, lo más importante no es solo el dominio de las nuevas tecnologías sino desarrollar las capacidades genéricas de razonamiento lógico (Lengua), de razonamiento numérico (Matemáticas) o de razonamiento espacial (Geografía e Historia), como lo reconocen las personas adultas, producto de su experiencia en la ESPA.

Por tanto, en la actualidad, es evidente la necesidad de redefinir los propósitos y alcances de la Educación de Personas Adultas, en función de resolver la aparente contradicción que supone la flexibilidad de las personas que la nueva sociedad exige y su postulado de formar personas fuertemente ancladas en nuevos valores. No son términos contradictorios sino términos que recíprocamente se exigen.

Quizá lo más relevante de esta idea es que la capacidad para prosperar dependerá de la capacidad para aprender. A medida que las rutinas tradicionales vayan perdiendo efectividad y las nuevas oportunidades demanden nuevas respuestas, el éxito en la realización personal y profesional dependerá cada vez más de la capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias para perseguir los objetivos. No se trata, de cambiar por cambiar sino, más bien, de clarificar y desarrollar los propios objetivos, así como de buscar continuamente nuevas acciones para alcanzarlos. De todo ello se deduce que el desafío más importante de las próximas décadas será el de aumentar la capacidad creativa como herramienta de productividad y desarrollo personal, social y económica.

### 5.5.1. ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO Y DESAFÍOS ANTE LOS CAMBIOS

La demanda de creatividad proviene en buena parte del surgimiento de una economía basada en el conocimiento. En la actualidad, el conocimiento constituye una de las primeras fuentes de productividad económica. Esto no significa que la economía se vaya a basar exclusivamente en la capacidad creativa, aún teniendo en cuenta que las imágenes de marca, los servicios de información y los productos basados en el conocimiento, poseen un peso cada vez mayor en las economías desarrolladas, los sectores tradicionales basados en la producción material van a mantener su importancia dentro del conjunto de la economía. El cambio fundamental que se está produciendo es, tal y como escribe Leadbeater, Ch. (1998): 'el motor del crecimiento económico será el proceso por medio del cual una economía crea, aplica y extrae valor del conocimiento'.

Así pues, el uso creativo del conocimiento resulta fundamental para prosperar en este nuevo entorno, y se está convirtiendo en uno de los factores clave para la evaluación de la realización del proyecto de vida personal y social.

Pero el desafío de la creatividad no es únicamente económico. Tal como lo expresan los propios adultos la familia, la sociedad, el trabajo y la vida personal están sufriendo un cambio radical que demanda nuevos desafíos para las personas. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías permiten a los adultos acceder a diversos modos de actuación cotidiana (gestiones bancarias, acceso a la información, uso de medios más sofisticados) y por lo tanto, la comunicación y el comportamiento de los adultos adquieren nuevos sentidos. Del mismo modo, las realidades sociales (movimientos migratorios, conflictos internacionales, pobreza) y ambientales (calentamiento de la atmósfera, desequilibrios ecológicos, contaminación) reclaman de las sociedades formas alternativas de

convivir y trabajar por fines comunes. También las personas individuales, enfrentadas a niveles de libertad y posibilidades de elección sin precedentes, han de ser capaces de definir sus propias metas y luchar por alcanzarlas, encontrando otras estrategias para protegerlas de las diferentes presiones a que se ven sometidas.

En este marco, las políticas y actuaciones de Educación de Personas Adultas se encuentran en el centro de todos estos desafíos, a la vez que la naturaleza del desafío educativo en sí mismo se está redefiniendo. Por ejemplo, en varias entrevistas se transparenta una sabiduría convencional que afirma que una economía basada en el conocimiento (habilidades sociales, tecnológicas, comunicacionales, etc.) requiere de capacidades más complejas y autónomas por parte de los trabajadores. Los estándares educativos poseen, por tanto, más importancia que nunca, hasta tal punto que su elevación resulta fundamental para la tarea de erradicar la exclusión social, pues la falta de habilidades y cualificaciones básicas constituye una barrera en la dinámica social y en los nuevos perfiles del campo laboral. Todo ello es cierto pero, sin embargo, las calificaciones por sí mismas no garantizan que una persona pueda hacer un uso efectivo del conocimiento que representan. Para afrontar el desafío de la creatividad hemos de interrogarnos, desde perspectivas diversas, acerca del modo en que la metodología, los contenidos, los sistemas de exámenes y las instituciones educativas de personas adultas estructuran el conocimiento y el rendimiento.

Con el propósito de comprender estas tendencias o proyecciones de cambio hemos indagado la valoración que los propios adultos hacen del centro, dando cuenta que subsisten rasgos en la Educación de Personas Adultas, tales como:

- están concebidas para transmitir el conocimiento en una sola dirección: del profesor al alumno, y dejan muy poco espacio a la colaboración entre ambos o entre el grupo de pares;

- operan con rutinas normalizadas (espacios, contenidos, recursos, tiempos) y recurren a métodos normalizados de medición del rendimiento;
- se encargan de distribuir la información;
- están sujetas a un control centralizado y están integradas verticalmente (organizan la enseñanza y la administración en torno a una división vertical basada en departamentos y materias);
- son jerárquicas.

En contraste, los fines de la Educación de Personas Adultas están orientados hacia la preparación de un adulto, en el rol de alumnos, que sea capaz de prosperar en un entorno cada vez más:

- complejo, impredecible, basado en redes;
- extremadamente cambiante, en el que la innovación y la adaptabilidad constituyen cualidades esenciales;
- integrado horizontalmente;
- abiertas y ricas en información;
- entre otras.

Una manifestación de este nuevo desafío lo ha ilustrado el estudio, pero también lo constituye el hecho de que los CEPA se enfrentan en la actualidad a diversas demandas simultáneas. Así, a corto plazo, se esfuerzan en elevar los niveles de consecución de resultados, aumentando la motivación, la asistencia, la eficiencia de los profesores y las calificaciones de los exámenes, y dedican a estas tareas una cantidad ingente de energía, esfuerzo y recursos. Sin embargo, a largo plazo, el desafío resulta muy diferente, pues más que elevar el nivel de resultados dentro de los términos referenciales vigentes, los centros educativos (institutos y universidades) deberían reinventarse a sí mismos y convertirse en cimientos de un nuevo sistema de aprendizaje continuo.

En el seno de este nuevo sistema, la asistencia a las clases constituirá únicamente el primer episodio de una carrera de aprendizaje que durará toda la vida. Debido precisamente a su carácter continuo, las nuevas formas de aprendizaje habrán de integrarse en una variedad más amplia de actividades y responsabilidades, en lugar de estar concebidas en torno a las necesidades y conveniencias de la propia institución educativa.

Esta transición hacia una carrera de aprendizaje que durará toda la vida, guarda una estrecha relación con la creciente prioridad que el mercado está otorgando al conocimiento y al aprendizaje. Para la persona individual el desafío consiste en refrescar y desarrollar sus habilidades y capacidades como parte de todas sus actividades –trabajo, paternidad, participación en la sociedad, etc.–. Para el mercado laboral, por su parte, el desafío consiste en crear recursos y entornos que involucren a sus miembros y empleados en la invención de nuevos productos, servicios, formas de trabajo y respuestas a un entorno en continuo cambio. El solapamiento de intereses resulta, pues, evidente. Por ello, el aprendizaje es una dimensión fundamental de la productividad social y económica de la sociedad.

Este es el verdadero desafío para todos los que nos preocupamos por el impacto de las políticas de Educación de Personas Adultas: ¿cómo se podría redefinir los procesos de educación, en especial el sistema formal de Educación de Personas Adultas, para operar eficientemente en el nuevo paisaje ante el que nos encontramos?, ¿cómo podría responder a las crecientes y a menudo contrapuestas demandas del proyecto de vida laboral, de las dinámicas del mercado, de las construcciones culturales y de los propios alumnos, teniendo en cuenta que los recursos económicos destinados a la enseñanza, incluso en las sociedades más ricas, son siempre limitados?

Por supuesto, aún las voces de los adultos siguen expresando estas preguntas sin llegar a encontrar las respuestas. Y no será tarea fácil, pues todavía queda mucho por hacer en este terreno. Los innovadores, bien provengan del seno del sistema educativo y de sus alrededores o bien del corazón de la economía del conocimiento, ya han comenzado a trabajar para formular nuevas maneras de organizar la Educación de Personas Adultas y, de hecho, en la actualidad, nuestro conocimiento del potencial creativo y de las diversas formas de aprendizaje es mucho más amplio que en tiempos pasados.

## 6. OTRAS VOCES: EL ABSENTISMO TIENE PRESENCIA EN LA EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS

*No hay contradicción en proclamar, a la vez, el papel reproductor y transformador de la institución escolar, y no porque las cosas puedan ser negras y blancas al mismo tiempo, ni porque todo valga, sino porque se requieren afirmaciones mas precisas que esos juicios sumarios a la hora de analizar una institución social en toda su complejidad.*

Fernández Enguita: 2001

Abordamos la situación de adultos que desarrollan una experiencia educativa formal, a partir de incorporarse a la ESPA. Sin embargo, hay una realidad que adquiere sentido en la Educación de Personas Adultas: las expectativas iniciales de realizar un itinerario formativo quedan inconclusas en el marco de un entramado complejo al que denominaremos absentismo.

Paradójicamente, ante la oferta de formación del centro de Educación de Personas Adultas se genera una situación acuciante que es el abandono, la deserción, el fracaso, como se lo denomina académicamente en referencia a otros niveles del sistema educativo; pero que en este caso preferimos denominar absentismo, con el propósito de no connotar de significados sociales y emocionales a la decisión del adulto frente a un entramado complejo de factores condicionantes. Absentismo (del latín absensentis, ausente) supone “abstención deliberada de acudir a...”, o en otros términos, “abandono del desempeño de funciones y deberes asumidos con anterioridad” Real Academia Española (2001:14). Absentismo connota objetivación ante la situación descriptiva de enunciar un comportamiento de los adultos frente a los programas de enseñanzas, en este caso particular de la ESPA.

Con esta conceptualización no pretendemos más que acotar y delimitar la identidad de uno de los grupos de adultos a que no referimos en el



estudio; y, por lo tanto debe entenderse como un concepto operativo, más que como un concepto teórico.

Entendemos, de esta manera, el absentismo en la Educación de Personas Adultas en términos de desigualdad y, ello se percibe representativo de determinados colectivos desfavorecidos por condiciones socioeconómicas y culturales que lo protagonizan.

Los perfiles que presentan esta situación de absentismo en la ESPA son aquellos jóvenes y adultos que:

- han abandonado la escolarización obligatoria;
- no han accedido a los niveles educativos del sistema en las etapas evolutivas correspondientes;
- ha transcurrido un tiempo significativo entre el intento de estudios en la escolarización obligatoria o acaban de pasar de un sistema a otro (ingreso a la ESPA con 16 años de edad)
- provienen de sistemas educativos extranjeros para revalidar sus conocimientos;
- inmigrantes con el propósito de aprender la lengua del país de acogida;
- buscan certificaciones, titulaciones con expectativas a integrarse en nuevos contextos sociolaborales;
- entre otros.

Esto está estrechamente relacionado con la implicación del sistema educativo en el logro de los objetivos de las políticas de Educación de Personas Adultas. Es decir, la situación de absentismo del adulto se entiende como una falta de respuesta de adaptación a las necesidades concretas de las personas adultas y del contexto social inmediato (tendencias de evolución y transformación socioeconómica). A priori podríamos enunciar dos consecuencias claves:

- Una de **sentido personal** de los sujetos que interiorizan un autoconcepto -de carácter negativo- materializado, en ocasiones, en términos de "falta de adaptación" a la sociedad (desde la inseguridad, inmadurez, sentimientos de timidez, vergüenza, desvalorización, incapacidad, etc.)
- Otra, de **sentido social**, por cuanto la toma de decisión de absentismo es entendida como uno de los factores de origen de desigualdad social. "La escuela sigue siendo escuela de masas y se amplía su cobertura (prolongación de la escolaridad obligatoria), como alternativa al paro, aún cuando ya es evidente que no garantiza la igualdad de oportunidades, sino que reproduce las desigualdades de origen. Es más una forma de control social de los jóvenes reducidos a consumidores pasivos, sumisos y disciplinados que oportunidad para aprender a ser" (Freire, 1972:76).

Algunos estudios han abordado la influencia de los factores socioeconómicos culturales, que inciden fuertemente en este fenómeno no exclusivo de la Educación de Personas Adultas, sino proyectivo de otros niveles del sistema educativo. Se reconoce que los grupos sociales menos favorecidos socialmente, son recibidos en los centros -entendido como institución con apariencia de estructura igualadora- pero progresivamente los excluye del sistema consolidándose la imagen de la organización reproductora de la sociedad y de sus injustas condiciones de vida. En estos casos los centros educativos expulsan, generalmente, las responsabilidades del absentismo hacia factores externos, ubicados tanto en la familia, en el mundo del trabajo, como en el propio adulto en el rol de alumno. Las tendencias meritocráticas señalan que a partir de limitaciones de orden personal (escasas habilidades intelectuales, desinterés por la escuela, falta de esfuerzos personales, etc.) se origina el absentismo que interrumpe o descalifica los rendimientos en la escolaridad para adultos.

Se pone de manifiesto un nuevo grupo de excluidos dentro del espectro de la diversidad que la Educación de Personas Adultas tampoco logra atender (superan el 50% los adultos absentistas del total de alumnos que se matriculan inicialmente a la oferta educativa) Sin embargo, nos ha interesado en este trabajo, dedicar un apartado a este tema centrándolo en los factores que inciden en el absentismo del adulto ante la Educación Secundaria para Personas Adultas, en el centro.

A partir de la incidencia de la situación de absentismo en la misma institución educativa, en la repercusión persona y social, en las limitaciones que implica para la formación de conciencias críticas capaces de luchar por un nuevo orden social, es importante considerar el origen de los planteamientos como problemática.

En este caso, hemos realizado este apéndice como respuesta a las otras voces de una misma realidad y para comprender las circunstancias que caracterizan al grupo de adultos, en su rol de alumnos: ¿la oferta de ESPA del centro responde a las demandas de las personas y el mercado?; ¿las reiteradas inasistencias –e inclusive limitada la asistencia solo al trámite de matriculación- se deben a condicionantes personales, educativos, económicos, sociales?; ¿la toma de decisión de abandono es una respuesta reflexiva y crítica de la persona adulta?...

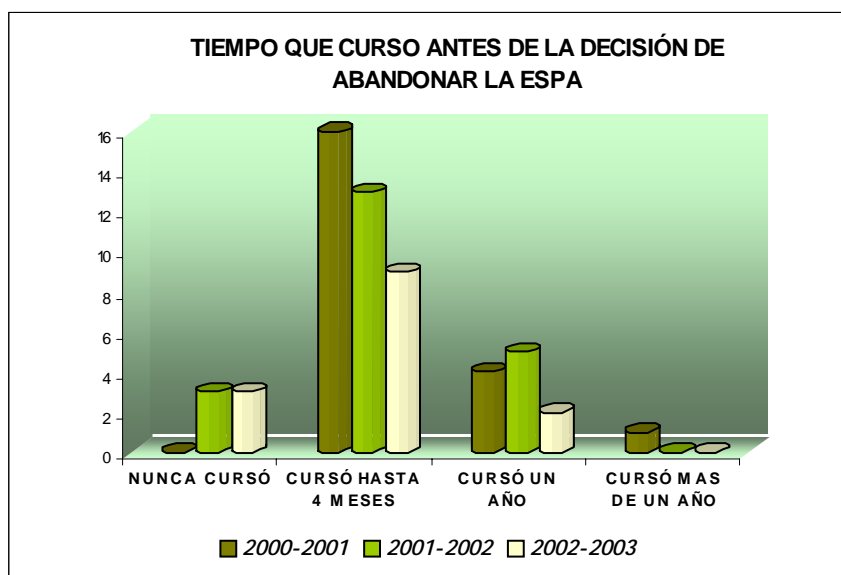
#### **6.1. LA DECISIÓN DE ‘VOLVER A ESTUDIAR’: MOTIVOS Y EXPECTATIVAS SOBRE LA ESPA**

La interpretación de los datos, desde una dimensión cuantitativa y cualitativa, nos permite describir y comprender la situación de absentismo, como contraparte de la complejidad que genera la Educación de Personas Adultas. Hemos señalado, anteriormente que en el caso del centro, y considerando las tres cohortes 2000/'03, el porcentaje de

personas adultas en situación de absentismo representa el 62,46 % del total de alumnos matriculados inicialmente a la ESPA.

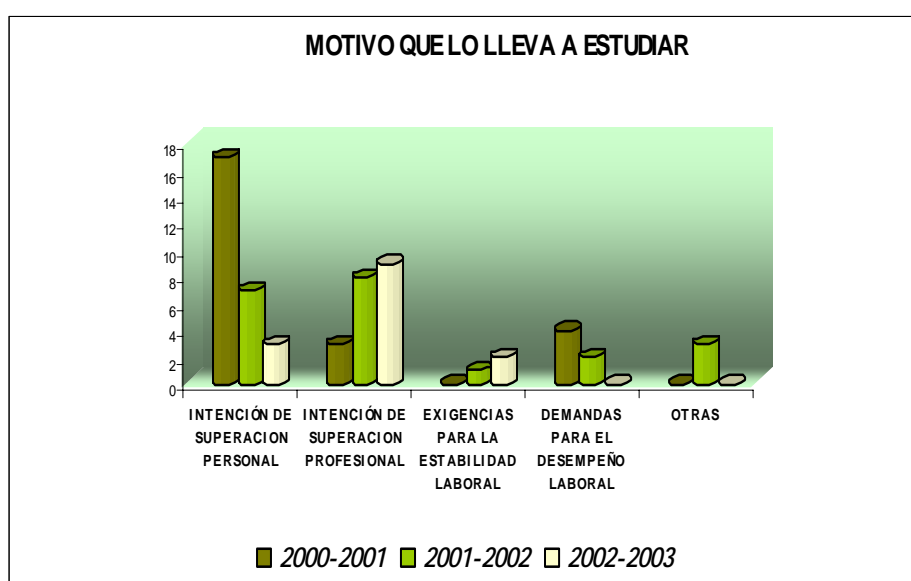
Dado nuestro interés por comprender la trama que da sentido al impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas, este es un apartado fundamental dado que resaltamos los términos en los que esta situación se genera como acción silenciada de esta realidad.

El tiempo de permanencia en el centro es uno de los aspectos que conducen al absentismo, por lo cual contamos con este dato limitado a las respuestas de los adultos, dado que institucionalmente no hay un seguimiento y registro fiel del momento en que se produce el abandono definitivo de los estudios formales por parte de los adultos. Porque su fluctuante asistencia y diversidad de circunstancias hacen que adultos ni siquiera asistan personalmente a matricularse, otros lo hacen y no asisten ningún día de clase, otros lo hacen con diferentes intervalos de tiempo, etc. Las respuestas que se dieron cuando se pregunto por el tiempo que cursó antes de la tomar la decisión de abandono, han expresado:

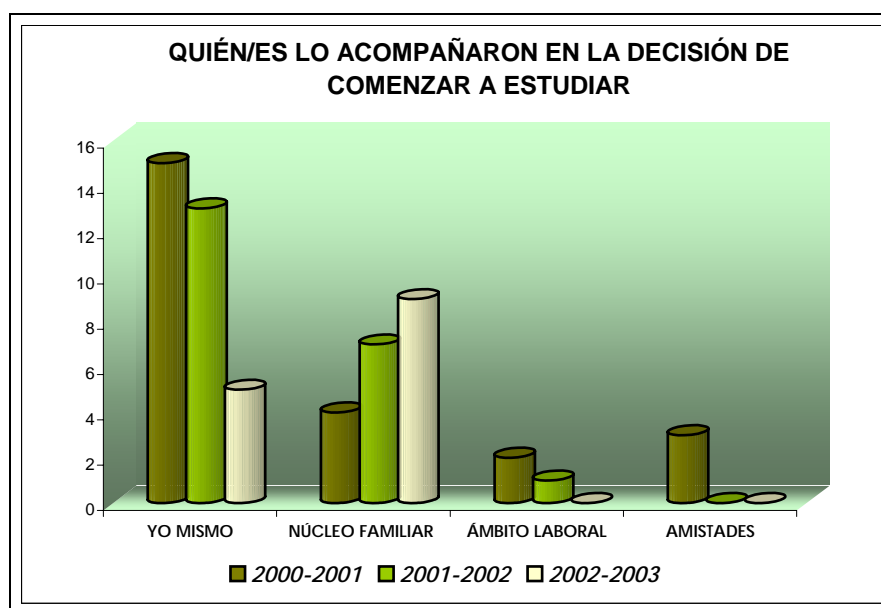


Si bien el tiempo de asistencia determina, en parte, la situación de absentismo hay una etapa previa considerada significativa: la decisión de iniciar los estudios.

Las expectativas de las personas adultas ante la decisión de comenzar un itinerario formativo se centran en razones de superación personal, pero fundamentalmente para el mejoramiento en la estratificación social. La mayoría se matricula y comienza los cursos con la expectativa de conseguir mejores puesto de trabajo, de actualizar su currículo formativo; también otros manifiestan un interés por saldar un deseo postergado en el tiempo, etc.

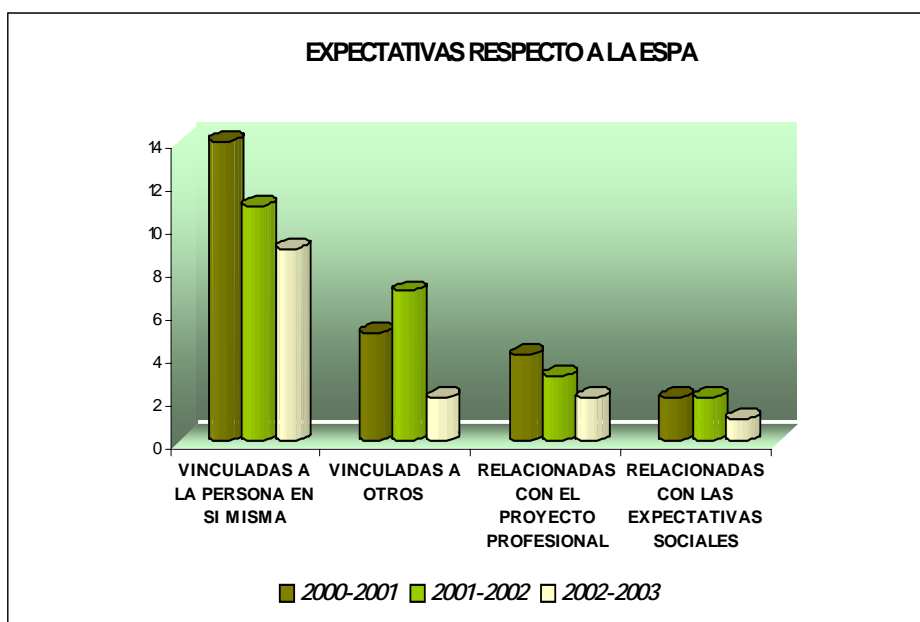


Anticipando el vínculo afectivo que contiene a la persona adulta en su vida, hemos centrado un planteo entorno a quienes lo acompañaron en la decisión de iniciar, continuar o retomar los estudios de la ESPA.



Expresa una significativa mayoría haber constituido un proceso de decisión individual, pero también otro gran grupo identifica a la familia (pareja, hijos) quienes han incidido. Este aspecto es importante haberlo considerado porque ante los motivos de incidencia, son estos mismos ámbitos los que se mencionan como condicionantes en las posibilidades de continuar los estudios.

Asimismo, las expectativas respecto a la Educación Secundaria específicamente, han tenido el mismo carácter de valoración; aunque la cuestión social de imagen, de reconocimiento, de autoestima y crecimiento profesional se manifiesta como otros indicadores.



La población en grupos de edades más jóvenes representan esta circunstancia con motivos de ausencias por:

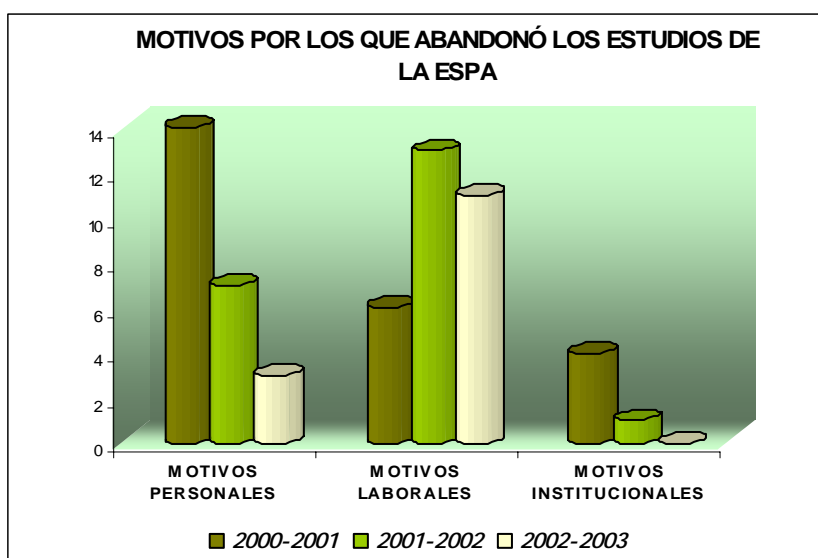
- **razones laborales:** coincidencia entre horarios; traslado a otra localidad para desempeñar funciones; superposición con demandas de capacitación requeridas por el ámbito laboral, donde se privilegian estas últimas; no autorización de la empresa para coordinar horarios de estudio;
- **razones personales:** atención de la familia (hijos pequeños en edad de escolarización, personas mayores, relación matrimonial); disponibilidad de tiempo para el estudio; agotamiento por relación entre horas de trabajo y horas en el centro; compromisos sociales; enfermedades y salud mental; trastornos y limitaciones causadas por la edad (en el caso de movilidad, condiciones climáticas, afecciones físicas de las personas mayores);
- **razones educativas:** asimilación de dificultades para el aprendizaje y/o retención de memoria; complejidad de los contenidos de estudio.

El grupo de mujeres es el que destaca mayor absentismo, teniendo impacto preferencial en el grupo de edades a partir de los 24 años de

edad, se podría inferir que las razones que justifican esta baja capacidad de retención y permanencia en el centro de estudios, están vinculadas a las condiciones de la población económicamente activa, con el consecuente compromiso personal y social que ello implica.

## 6.2. ABSENTISMO EN LA ESPA: UNA PROBLEMÁTICA MULTI-REFERENCIAL

Desde una perspectiva sociológica y políticamente amplia, se entiende que el perfil sociocultural de los adultos expone las razones de un mayor riesgo de absentismo. Ello se sustenta en la identificación de varios factores que influyen en un rendimiento académico, que no es el esperado, y en un compromiso personal y social, relativamente condicionado, con los programas de enseñanza que se inician.



Una de las causas principales del absentismo resulta ser la situación socioeconómica y cultural del colectivo de adultos con condiciones menos favorecidas. Además de una escasez de medios económicos, materiales y humanos, esta situación de desventaja se expresa en un contexto de socialización familiar donde se presentan diferentes adscripciones culturales, valores, hábitos y actitudes.



Por otro lado la organización del centro, los recursos y las metodologías pedagógicas utilizadas, no satisfacen las expectativas de los alumnos por cuanto no logran contener la heterogeneidad de expectativas individuales y condicionamientos socioculturales de las personas adultas.

Como consecuencia de los dos factores iniciales y a su vez causa de una cierta resistencia hacia el centro como entorno de aprendizaje, los factores personales son desencadenados por las limitaciones ante la situación de re-vivir el rol de alumno.

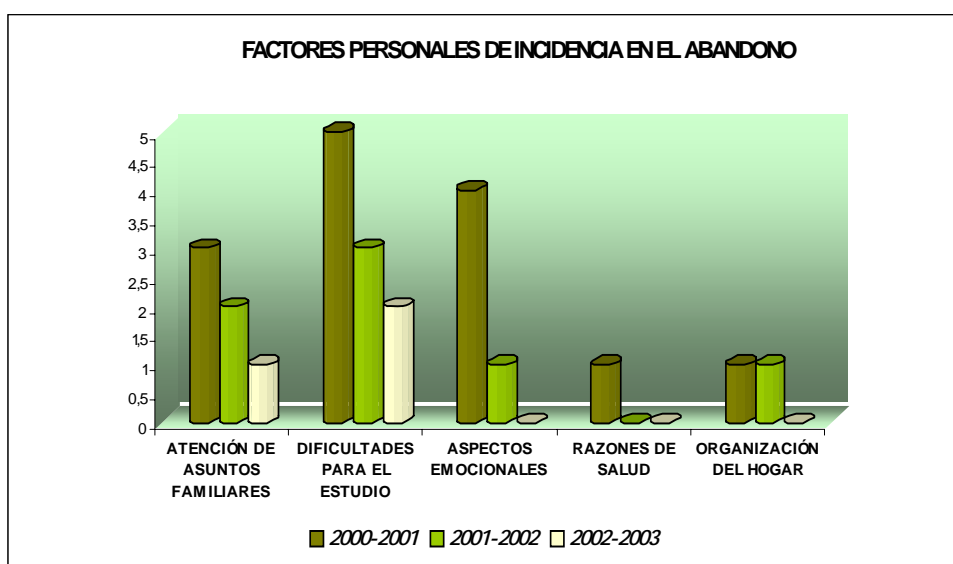
En este sentido, el absentismo del adulto a la ESPA se constituye en una realidad multireferencial, cuyos orígenes se encuentran en diversos ámbitos que no pueden interpretarse en forma segmentada, sino en su interrelación. Así, es posible anticipar algunos indicadores de incidencia:

- Entorno familiar con algún tipo de carencias (económicas, sociales, afectivas...).
- Medio social, como contexto de realización y proyección individual y sociocultural.
- Grupo social de pertenencia; integración y acceso a recursos económicos, culturales, entre otras.
- Colectivos menos favorecidos por adscripción étnica o cultural, colectivo gitano, inmigración...
- Falta de motivación hacia lo educativo.
- Falta de contención y apoyo desde su ámbito social más próximo.
- Percepción de lo educativo.
- Falta de recursos humanos y materiales para hacer eficaz las demandas de las necesidades educativas de la población adulta.
- Falta de adaptación real de las metodologías a la diversidad cultural y heterogeneidad grupal que presentan las personas adultas.
- Otros.

Sistematizamos los mismos en tres dimensiones de análisis que denominamos: Causas Personales; Causas Socioculturales y Económicas; Causas vinculadas al Centro y al Sistema Educativo.

### 6.2.1. Causas Personales

Se destaca una escasa motivación personal en situaciones de absentismo, hacia la ESPA. Una desmotivación causada por varios factores que podríamos precisar con relación a los siguientes factores:



### Entorno cercano

Baja motivación del entorno cercano hacia lo educativo. La realidad que viven los jóvenes y adultos, si bien valoran el lugar de la formación permanente a través de diferentes programas de estudio (ESPA, cursos del INEM y otras ofertas del medio), demandan implícitamente una mayor contención y extensión del servicio educativo hacia la comunidad o de la comunidad hacia los ciudadanos.

Algunas expresiones hacen referencia a:

“a mi me matriculó mi hija, yo ni sabía que existía el centro...”

"cuando me jubilé, dije que tenía tiempo para hacer cosas, por eso pensé en terminar los estudios...pero no pudo ser"

"en el ayuntamiento me dijeron que me viniera a anotar..."

### **Experiencias negativas**

Cierta sensación de infravaloración de los alumnos con problemáticas psico-conductuales derivadas de su entorno o situación familiar.

"yo me matriculé porque mis padres querían que termine, pero dejé porque me ingresaron tres meses en un psiquiátrico..."

"el médico me derivó allí para que ocupe el tiempo, pero después tuve una depresión de nuevo y ya no tengo ganas de ir más..."

Alta desmotivación derivada de los escasos logros obtenidos o del ritmo diferente de aprendizaje, pudiendo declinarse en conductas de baja autoestima ('yo no puedo', 'no me da la cabeza', 'las matemáticas me ganan', 'para que seguir estudiando').

**Adscripción a la escuela** El factor ideológico, resultante de una experiencia de vida capitalizada desde la construcción social, está relacionado con el origen y trayectoria del alumno adulto. La relación o nivel de adscripción del alumno con el centro se ve amenazada por varios factores:

- La creación de subgrupos con diferentes expectativas sobre la ESPA y las diferencias de edades, construyen una representación social de 'lo educativo' o de la 'institución educativa' que no siempre interviene a favor de los objetivos de formación personal propuestos.
- Una falta de referentes cercanos con niveles académicos medios o superiores; atendiendo a los estudios de padres y madres.
- A nivel de opinión pública se está perdiendo la confianza en el sistema educativo como garantía de empleo.

### **Carencias socio afectivas**

El sistema educativo, como subsistema social no siempre funciona como mecanismo compensador de las carencias socio-afectivas de los jóvenes o adultos provenientes de colectivos con realidades diversificadas (heterogeneidad cultural, inmigrantes, estratos socio económicamente desfavorecidos por desempleo, relaciones y situaciones familiares particulares: enfermedad, duelos, salud mental, soledad, inadaptación, etc.). Y esta es una dimensión a veces requerida por los distintos actores de la comunidad educativa, más allá de los propios alumnos, como intención de logro dentro del proyecto de formación en el centro.

### **6.2.2. Causas Socio Económicas Culturales**

#### **Referidas al Entorno Familiar**

El absentismo del adulto, como situación emergente, está estrechamente relacionado con ciertos desajustes, condicionamientos o simplemente características del contexto de socialización de la persona adulta: la familia.

En diversas expresiones de los entrevistados encontramos una situación y/o relación familiar con carencias y problemáticas con distintos niveles de complejidad y/o distintos grados de deterioro vincular, según los casos. Algunas han permitido identificar al núcleo familiar con las siguientes características:

- Familias con limitaciones en la disponibilidad de recursos económicos, culturales y sociales (dificultades de inserción sociolaboral, desempeño de tareas no cualificadas, integrantes con trayectorias educativas incompletas, miembros analfabetos, etc.).
- Familias en convivencia integrada a otros núcleos familiares (hijos casados con nietos en hogares paternos, personas mayores a cargo, hijos provenientes de distintos matrimonios)

- Familias monoparentales con cargas no compartidas y bajo nivel de ingresos (particularmente en el caso de la mujer viuda, divorciada; madre soltera).
- Familias con problemáticas psico-sociales (drogodependencias, marginación, exclusión de otras instituciones educativas, necesidades educativas especiales)

Aunque la red afectiva esté cubierta, constituyendo el referente del entorno familiar de adulto, se puede interpretar como un incidente con derivaciones que impiden el funcionamiento del núcleo familiar equilibrado emocional y socialmente, estable y contenedor de la situación de estudio.

En las entrevistas, si bien no había un ítem particular referido a ello, se ha explicitado -al momento de plantear las razones del abandono, el discurso y las argumentaciones- expresiones referidas a:

*"yo soy sola... y debo trabajar para mantener a mis hijos"*

*"somos muchos nosotros, porque mi hijo, como no trabaja se vino con la mujer y mis dos nietos..."*

*"cuando había que estudiar a nosotras nos toco trabajar en el campo, nadie nos iba a llevar a la escuela; ...éramos muchos hermanos..."*

*"mi mamá está muy malita y necesita mucho cuidado..."*

*"estaba estudiando y quedé embarazada; así que tuve que salir a currar"*

*"él tiene problemas (la madre en referencia a su hijo) por eso le dijo el doctor que tiene que hacer algo, insístale para que vuelva"*

*"a mí me derivó el médico porque estuve ingresada con tratamiento..."*

*"yo no tengo a nadie que me ayude, soy viuda y los hijos con sus familias, la única es mi hija la mayor que me ayuda con los números"*

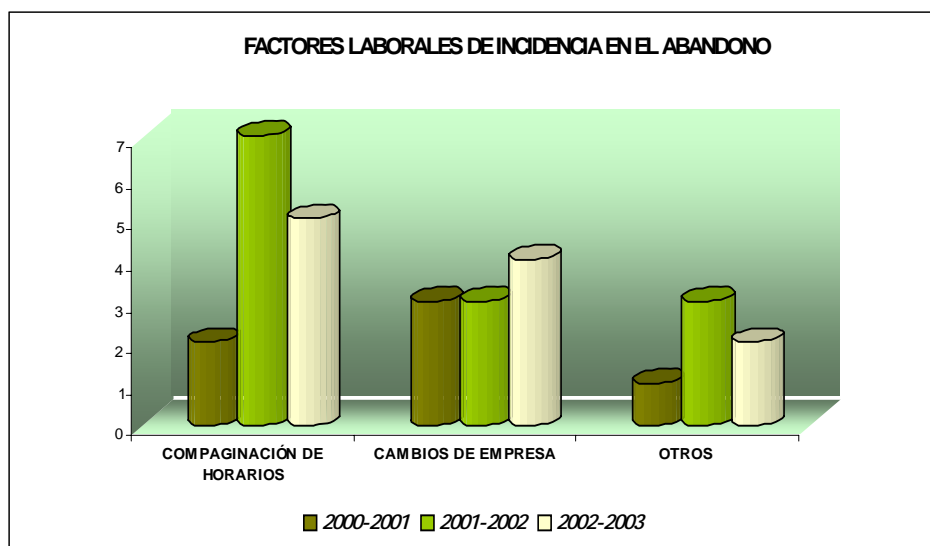
*"fui la única a la que mandaron unos años a la escuela, mis padres no saben ni leer ni escribir..."*

Estas características que marcan un entramado complejo de la realidad que se vive en cada hogar, tiene su impacto en los aspectos psico-sociales del adulto, con limitadas posibilidades de elaboración personal.

Esta falta de contención familiar no favorece al apoyo y valorización del esfuerzo puesto por el adulto ante la situación de aprender, sea cual sea su rol dentro del núcleo familiar. En principio, es una responsabilidad de la familia que debiera compartir la práctica educativa del padre, madre, hijo/a, nieto/a en el rol de alumno. Y también, es el centro quien debe transmitir pautas, estrategias y acciones educativas que favorezca la integración con y en el entorno familiar.

### Referidas al ámbito ocupacional

Por otro lado, en relación con las expectativas con las cuales realizan los estudios a los cuales se inscriben, es notable que en su mayoría, la argumentación está centrada en la hipótesis: a mayor estudio y titulación mayores posibilidades de acceso a puestos de trabajo más rentables. En muy pocos casos se identifican los estudios con la posibilidad de superación de conocimientos y desarrollo de habilidades por sí mismo; sino en función de una meta más trascendente. Esta localización de los estudios como medios para un fin sociolaboral mejor, proyecta una idealización y sobredimensión de los estudios, por un lado; y por otro, connota de una carga significativa el ingreso a un puesto de trabajo determinado con el consecuente, ascenso en la estratificación social.



El desempeño y/o proyecto sociolaboral, es analizado con una interpretación poco alentadora por diferentes características referidas a:

- La capacidad de la persona para desarrollar ciertos puestos de trabajo.

Identifican la posibilidad y el deseo de desempeñar tareas administrativas, informáticas, de gestión; pero reconocen las propias carencias para la adquisición de habilidades y capacidades socio cognitivas más complejas o para desenvolverse en esos empleos que se proyectan. Por lo cual redunda en una motivación contradictoria, pero a la vez, justificante de su esfuerzo para realizar los estudios. Expresan:

*"a mí me gustaría trabajar en una oficina de secretaria, pero con mi físico y lo tímida que soy nadie me daría el puesto..."*

*"yo quiero terminar para ver si tengo la suerte de mi hermano que trabaja como diseñador de páginas web... hace lo que le gusta y gana buena pasta... aunque tengo muy poca paciencia"*

*"si algún día termino, voy a seguir Administración de Empresas, pero creo que la cabeza no me va a dar tanto..."*

- Los condicionantes socio-familiares que no permiten concretar el proyecto laboral de la persona adulta.

Expresan:

*"Acá no se encuentra nada y como tengo mi niña pequeña, yo no puedo ir a trabajar a Madrid ¿con quien la dejo? Mi madre me la cuidaba, pero no se la puedo dejar 10 horas al día todos los días"*

*"Yo necesitaría trabajar, hubiese querido estudiar; pero con tres niños, que llevarlos a la escuela, que la comida, que la ropa, que el marido...no puedo. Aparte, creo que ahora estoy embarazada de nuevo..."*

*"quisiera ayudar a mi marido, nosotros necesitamos para los remedios y somos muy solos, con mi suegra, que este año la hemos ingresado tres veces... no se puede, aunque yo necesito ganar algún duro más..."*

- La capacidad de empleabilidad en el medio.

La posibilidad de trabajar está fuertemente relacionada con las alternativas que se presentan en el medio y, aunque algunos se proyectan en otro contexto local, identifican algunas características / limitaciones puestas en juego para acceder a esos puestos. Expresan:

*"estoy en paro desde hace 5 meses; tengo 22 años y estoy todo el día en sillón mirando tele; he ido a mil entrevistas, pero nadie me vuelve a llamar..."*

*"he buscado trabajo de administrativa o de operadora..."*

*"con la cantidad de inmigrantes que hay prefieren ocupar a uno de esos por poca pasta, y no a un español... dicen que hay trabajo yo todavía no lo encuentro...por eso pienso seguir estudiando algún día"*

No obstante estas expresiones pesimistas, se contrarrestan con otras más optimistas:

*"quisiera terminar para poder presentarme para currar en ofimática, es lo que siempre he querido..."*

*"Me gustaría retomar porque con el título será fácil encontrar trabajo; me dijeron en una entrevista que daba el perfil, pero sin el título no me podían contratar..."*

*"dejé porque conseguí un trabajo muy bueno, pero con las dos cosas no podía..."*

**Referidas a la Integración socio cultural** La clase social de pertenencia, en relación a la situación de las diferentes condiciones (clase social obrera, inmigrantes, diferentes culturas, etc.) es un factor de condicionamiento ante la situación de implicación con el estudio. El sentimiento de pertenencia a una desfavorecida situación socio-laboral y cultural determinada deviene, en muchos casos, en una relación con el ámbito educativo contradictoria.

El concepto del éxito se mide en términos tanto materiales (acceso al consumo) como sociales ("ser alguien en la vida"). La educación se



percibe como el trampolín para el logro de los objetivos individuales de carácter social (posición ventajosa en la estructura ocupacional, en el intercambio simbólico del prestigio, etc.)

Falta de valores, lenguaje y referentes educativos en el entorno familiar y social más cercano, conlleva a adolecer de recursos formativos básicos: espacios apropiados en el hogar para la dedicación al estudio; disponibilidades de tiempos reales que conjuguen tareas laborales, el hogar, el ocio y el estudio; nivel formativo de los progenitores o hijos que aporten acompañamiento en el aprendizaje; capacidad de proyección personal y ocupacional; potenciación y optimización de capacidades; capitalización de experiencia laboral. Ello con el consecuente impacto psico-afectivo y social en el adulto.

En contraposición, las instituciones educativas tienen su propia cultura articulada en el lenguaje y valores que corresponden a un sector particular de la sociedad. Ello implica confrontación y conflicto en los jóvenes y adultos quienes expresan una adhesión, a través de procesos de asimilación-acomodación, bien de forma real (identificación instrumental y emocional) o sólo aparente (identificación instrumental exclusivamente); o alternatively, un rechazo a lo educativo y reafirmación dentro de la estructura familiar, del barrio o comunidad con mayor adscripción a la cultura de clase obrera y/o colectivos desfavorecidos. En otras palabras, se resignan a seguir dónde están, sin capacidad para proyectarse con superación personal y sociolaboral.

### **6.2.3. Causas vinculadas al Centro**

Realizamos algunas consideraciones previas referidas a la viabilidad de los principios que deben orientar el proyecto educativo de una manera coherente con el entorno social, tanto a nivel macro como a nivel micro (barrios socio culturalmente desfavorecidos, atención a la diversidad, etc.)

## **Características políticas y socioeconómicas**

Desde los discursos de las políticas educativas se sostiene que:

- El sistema educativo ha de ser compatible con las demandas y expectativas sociales.
- Debe adecuarse a la realidad social y política inmediata.
- Debe contar con los recursos materiales y económicos suficientes.

En cuanto a las características de la Educación de Personas Adultas podemos decir que, hoy por hoy, hay una falta de adecuación de los centros a las exigencias o necesidades de un entorno socioeconómico de donde provienen los adultos.

Destacamos cierto indicio clave, desentrañados de los discursos analizados, donde se detecta cierta devaluación de los aprendizajes como medio de promoción social para la posterior inserción y ubicación ventajosa dentro del mercado laboral.

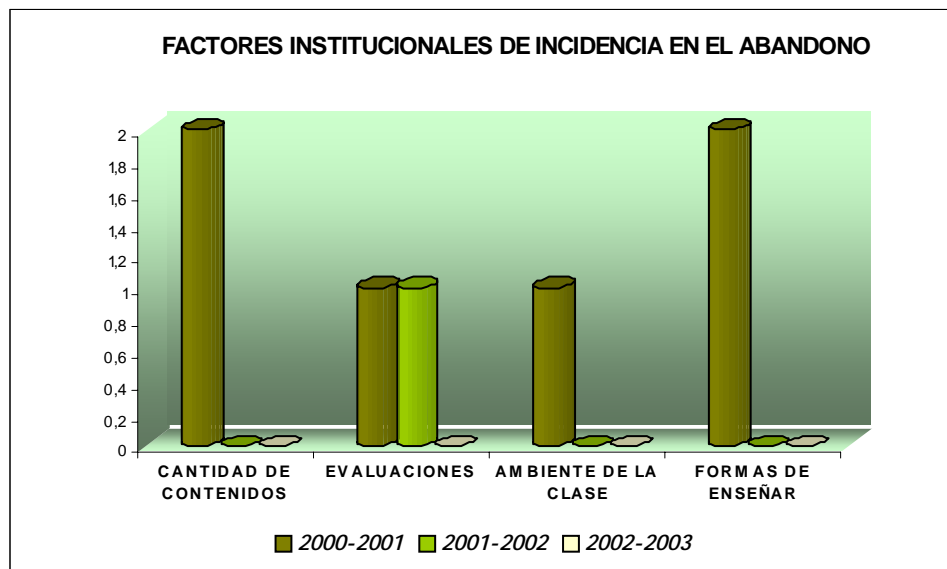
En cuanto a la compatibilidad y adecuación del proyecto educativo a la realidad social local, destacamos:

- La necesidad de responder con una política de expansión y difusión del centro, en atención a las demandas educativas provenientes – por ejemplo- de la afluencia de alumnos inmigrantes.
- Carencias en la diversidad y adaptación de las ofertas formativas en relación a las realidades de colectivos y sectores comunitarios específicos.
- Carencias en cuanto a la interacción con otros agentes sociales (familia / asociaciones / otros recursos institucionales / barrio).

## **Características humano – profesionales**

El sistema educativo debe contar con los profesores y otros profesionales de la educación suficientemente preparados y con actitudes favorables a la implementación de los programas educativos y a su desarrollo.

Ante la indagación acerca de las razones que argumentan aspectos institucionales del centro ante el abandono, han respondido:



En el caso de este centro, algunos alumnos y docentes destacan el planteo acerca de la necesidad de replantear aspectos metodológicos de la Educación de Personas Adultas. Entre ello señalan: los centros de interés y los temas que muchas veces no son importantes, la dificultad para las evaluaciones, la cantidad de contenidos para aprender, la atención a la diversidad cultural y psicopedagógica de los alumnos que requiere mucho esfuerzo, el seguimiento de los alumnos durante el proceso de la práctica educativa, no solo en términos socio cognitivos, sino también a nivel de gestión (por ejemplo frecuencias de asistencias, motivos de ausencias, etc.)

Entre otros indicadores de situaciones que movilizó al abandono, se rescatan:

*“discutí con el profesor, porque somos muchos y siempre atendía a las compañeras que tenían mas dificultades... entonces perdía el tiempo”*

*“no había compañerismos y eso me desanimó mucho...además notaba las diferencias que hacía la profesora con unas y otras...”*

*"yo iba bien hasta las evaluaciones de matemática... a parte la suplente que nos toco no me molaba un pelo como nos trataba"*

*"las clases me gustaban por el compañerismo, pero no la profesora...era una niñata que recién empezaba y nos trataba como crios"*

*"tuve que cambiar de clase por motivos de horario, pero en las clases había solo tres personas y chocaban en sus formas de ser..."*

*"creo ser una persona abierta, pero no llego a congeniar con los compañeros de clases, ellas eran repetidoras y se conocían entre ellas y formaban un grupo muy cerrado..."*

Ante la situación de contención del adulto, muy pocas personas han expresado que han recibido un llamado telefónico de parte del profesorado o la institución, como acción de retención; sin embargo, se reconocen en varias situaciones la intervención del compañero/a para indagar las razones de las ausencias. En la entrevista con la representante de la Asociaciones de Ex alumnos, ella destaca esta tarea como una preocupación del grupo: contener a los adultos para que no abandonen o saber que cursos o talleres quieren hacer para intentar orientarlos en la gestión.

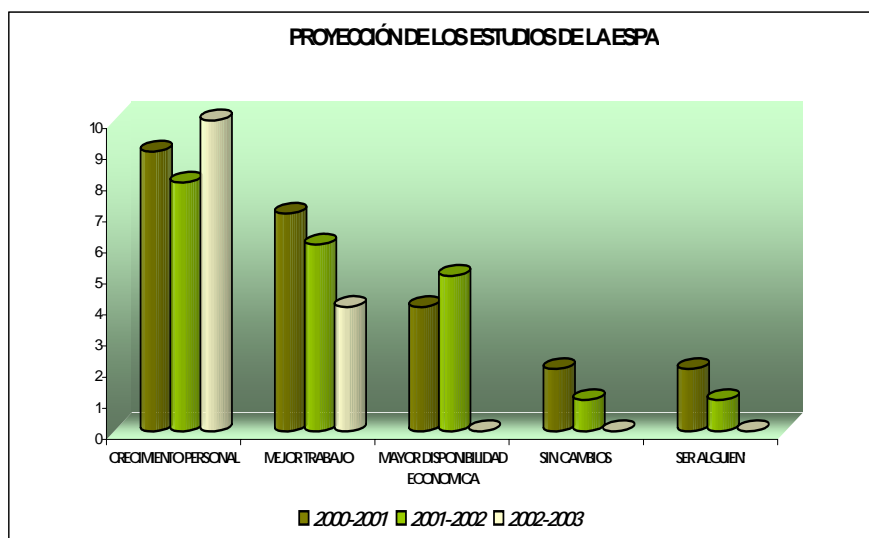
Otra situación que cabe destacar es la dificultad de adaptación ante el cambio de la figura del docente y, algunos alumnos también han manifestado, los cambios en la integración de grupos. Lo cual conlleva a nuevas adaptaciones con compañeros y docentes con los cuales dicen no llevarse tan bien. El alumno siente mayor cercanía y motivación con la presencia del "maestro" reconociendo en esta figura un formador integral pero "arraigado afectivamente" en la relación docente que no le permite aceptar el cambio de docentes.

Este es un indicador significativo de la relación afectiva que puede tener su incidencia si se la canaliza en razón de 'recuperar' a ese alumno; la movilización en función del vínculo puede ser un medio para recapacitar la decisión del abandono por las consecuentes ausencias.

### 6.3. REPRESENTACIONES ACERCA DE LA RESPONSABILIDAD ANTE EL ABSENTISMO

Desde una interpretación mas profunda de las causas que exponen al adulto ante la situación de absentismo, podríamos enunciar algunas representaciones que circulan acerca de las responsabilidades del absentismo.

Para ello hemos recuperado los siguientes temas de las entrevistas y cuestionarios: análisis referido a la toma de decisión al iniciar la ESPA, expectativas respecto a la ESPA y proyección de la Situación de Absentismo. Esta última, presenta el reconocimiento y valoración acerca de los estudios de la ESPA vinculados al crecimiento personal, a la mejora del puesto y desempeño de trabajo y en un relativo impacto la posibilidad de acceder a una mayor disponibilidad económica.



Tal como se expresó anteriormente, y siguiendo algunos estudios acerca del fracaso escolar, consideramos algunas representaciones acerca de la implicación en la situación de Absentismo:

- **La imagen especular; donde las responsabilidades son asumidas por las propias carencias personales.**

De Landsheere (1994), Perrenoud (1996) sostienen que la imagen del fracaso que muestra la institución a través del currículo oculto, es asumida por los alumnos como una responsabilidad personal. En nuestro caso, muchos sujetos manifestaron la predisposición a la imposibilidad de lograr los objetivos de formación propuestos; lo hemos expresado en el análisis de las causas: experiencias negativas, carencias socio afectivas, etc. Una predisposición que actúa como una predicción que mueve al sujeto a actuar como se espera de él, y la situación de absentismo es entonces asumido como una responsabilidad propia del sujeto.

En algunas entrevistas, sobre todo en los alumnos de mayor edad, surge una expresión de temor e inseguridad en la que pareciera que el objeto de conocimiento provoca sufrimiento y se niega a incorporarlo. Es decir, renuncia al conocimiento, y a las mismas instrumentaciones que le permitirían justamente su adaptación al medio.

Algunas lecturas de investigaciones en esta línea, sostienen que a veces estos sentimientos no son percibidos como tales por el docente, porque concentrado en los síntomas no puede avizorar la situación que se manifiesta detrás de las inasistencias, los abandonos y reincorporaciones reiteradas. Esos síntomas que reconoce el docente como motivos del absentismo, se centran en las lecciones / tareas atrasadas, el desinterés, la indiferencia, la desaprobación, etc.

Sin embargo, se debería tener en cuenta que un alumno activo está movilizado por sus motivaciones, sus necesidades y estos sujetos han sido negados en su subjetividad al no poder explicitar sus necesidades. En otras palabras, estos adultos, a la vez que se hacen cargo de la situación como una cuestión de índole personal, reconocen “poco esfuerzo y dedicación”, “indiferencia” o simplemente “no tenía ganas de estudiar”.

- **Las responsabilidades en la situación de absentismo, son compartidas o depositadas afuera del sujeto**

Explicitaron expresiones que dan cuenta que los alumnos proyectan la mirada más allá de sí mismos y empiezan a avizorar otras causales para su situación de absentismo. El centro comienza a ser involucrado con limitaciones que dificultan el camino al éxito y al logro de los objetivos.

En la sistematización y análisis de las causas educativas, algunos adultos asumen parte de la responsabilidad desde el poder concentrado en el docente: “tenía dificultades con la profesora...”, “...no era amigo del estudio y me llevaba mal con el profesor”; en las políticas del sistema educativo: “no me hubiese servido para nada... yo quería para conseguir trabajo”, “los títulos no te garantizan mejores condiciones de trabajo”; en la gestión institucional: “yo tenía superposición de horas con mi trabajo... y no pude cambiar de turno”, “teníamos muy buen compañerismo, pero después nos juntaron con otros que tenían mas problemas y le dedican tiempo solo a ellas...”

Al decir de Perrenoud (1996) la escuela legitima el fracaso desde normas de excelencia construidas socialmente en la mente de los docentes y desde ella se establecen las jerarquías de excelencia, las distancias a esa norma; lo que anteriormente hemos analizado como disociación entre la cultura del centro y la cultura, hábitos y valores del entorno del adulto.

Mientras el éxito en el logro de los objetivos propuestos ante un proceso de formación asegura al adulto posibilidades reales para enfrentar lo cotidiano de la vida, también el respeto y a consideración de los demás en reconocimiento a su valoración como persona, el absentismo con la consecuente situación de abandono prefigura dificultades que se proyectan en la inserción social como pérdida de respeto y valoración por parte de los otros. En imagen especular el adulto en situación de

absentismo, actúa en consecuencia, con escasa seguridad en sí mismo y pérdida de autoestima; entre otras de connotación social y cultural más importantes.

La postergación en el logro de los objetivos previstos se interioriza más tarde o más temprano como una frustración de los deseos sociales propios y familiares. Movilizando dos posibles alternativas para la resolución del conflicto:

- A. Asimilación de la desilusión o abandono académico como una reducción de las expectativas ante la incorporación al mercado laboral y desempeño en el ámbito social y cultural.
- B. Identificación con el centro como medio de concreción de los objetivos propuestos; con el refuerzo en los valores de una cultura de clase obrera, en contraposición con los valores académicos de formación que tiendan a la superación del proyecto personal de vida y/o profesional del adulto.

A nivel macro, otra consecuencia de impacto social podría ser que una mayor presencia de la situación de absentismo del adulto, por motivos socioeconómicos y culturales, perpetúa y acentúa las diferencias entre las personas.

Si bien las consecuencias no presentan un panorama alentador, cabe señalar que su presentación en estos términos de sentido pesimista deben considerarse como advertencia, previsión y, a la vez, desafiante para la continuidad de un proyecto institucional que cambie los significados de los escenarios de la Educación de Personas Adultas.

Este apartado, ha sido redactado en un sentido amplio de una realidad que trasciende al centro en sí mismo y a los alumnos objeto del estudio;



pero que los integra en una problemática vigente en la educación en general, y en la Educación de Personas Adultas en particular.

## A MODO DE CONCLUSIÓN PARA CONTINUAR...

La sociedad contemporánea es la representación de tierras donde las fronteras se desvanecen hacia un mismo horizonte. La realidad social asume los espacios como construcciones culturales sin límites, más allá de las que algunos sectores se empeñan en imponer ficticiamente. El mundo de hoy asiste a profundas transformaciones que trastornan el universo de las significaciones y los imaginarios contruidos socialmente.

Dentro de este escenario, el presente trabajo ha pretendido indagar el fenómeno social que se produce en relación a la Educación de Personas Adultas y el impacto social, humano y económico que este tiene en la mirada retrospectiva de sus protagonistas. Y a partir de aquí, procuramos derivar algunas interpretaciones subyacentes acerca de la construcción de nuevas subjetividades en torno a la educación como práctica social de los adultos.

Es por ello, que hemos conjugado dos caras de una misma moneda: la cuestión de la educación de adultos socialmente productividad y la proyección de esta en la subjetividad contemporánea como parte de las transformaciones sociales.

Hemos optado por llamar a este apartado conclusiones para continuar, porque si bien debería ir cerrando ideas lo que nos sucede es que nos surgen nuevos interrogantes; y esta es una forma estratégica y productiva de seguir pensando para revisar críticamente las acciones políticas, la reflexión personal y el protagonismo en los fenómenos socialmente instituidos. Compartimos esos interrogantes: ¿Es posible que aún hoy una tercera parte de la población adulta viva en el paréntesis del analfabetismo y las primeras acreditaciones, que cientos de jóvenes no puedan culminar los estudios obligatorios propuestos por el sistema educativo, qué cientos de miles de trabajadores pierdan su empleo, que

se generen mayores diferenciaciones entre quienes más tienen y quienes menos tienen, y que se solo sea un problema para los implicados directos, que los que mas acceden a la educación mas posibilidades de formación se les ofrece? ¿Puede ser que una sociedad no vea alterado su equilibrio cuando importantes colectivos sociales de su población, en apenas diez o quince años, caen fuera de los límites de contención hacia el espacio de exclusión? ¿Afectará a esa sociedad en su conjunto la caída de las significaciones que otorgaban al trabajo y al estudio la condición de medios de progreso y construcción del futuro?

### **Aprendiendo de nuestras vidas: la experiencia educativa socialmente productiva**

Tenemos la ilusión de haber generado a través de las entrevistas a los adultos, un re-encuentro con su propia historia, con la experiencia educativa, con las piezas de un puzzle que volvieron a integrarse para dar sentido a través de la pregunta, el cuestionamiento, el recuerdo, las emociones, las reflexiones, los olvidos, los temores... El volver a cuestionar la etapa de la experiencia educativa empodera a las personas adultas para reflexionar sobre cómo, cuándo, dónde y porqué esa situación tuvo un sentido en su trayectoria de la vida. Esto creemos que ha permitido a los adultos movilizar un pensamiento crítico –o al menos reflexivo– para la búsqueda de intenciones de logros sentidos y vividos, para hacer una interpretación de ese recorte anecdótico de su experiencia y para prestar atención a influencias situacionales o contextuales que tienen presencia en su cotidianeidad.

No creo que lo más importante en el marco de este trabajo, haya sido la respuestas explícitas en sí misma, ni el descubrimiento de sentidos de esa experiencia educativa singular, ni la toma de conciencia del carácter determinante de los acontecimientos sociales sobre su trayectoria de vida; sino que, en la situación personal e íntima de encuentro consigo mismo,

donde ha recuperado la experiencia de la 'educar-se como adulto' desde una nueva vinculación, se proyecta en las subjetividades de la sociedad contemporánea. Aquí lo personal, íntimo e individual adquiere sentido en una realidad más compleja, dinámica y social.

Entre las debilidades de esta opción metodológica -porque la hemos limitado al análisis a través del cuestionario- la propuesta del relato como método para entender el proceso de aprendizaje hubiese permitido reflexionar, no solo, sobre cómo aprendieron en el pasado sino como pueden aprender más eficientemente. Consecuentemente, la movilización emocional y cognitiva del adulto nos hubiese ofrecido muchos más recursos de la biografía educativa para profundizar sobre la productividad personal y humana de la experiencia en educación de adultos.

Sin embargo, con los datos recogidos y los argumentos desarrollados a modo de síntesis, no es difícil concluir que, a pesar de que la educación es una necesidad que genera deseos individuales vinculados al progreso y desarrollo, a la vez, se proyecta en carencias sociales: fracaso, insatisfacción, incertidumbre, desigualdad. La toma de conciencia de estas debilidades y el proyecto personal para convertirlas en potenciales no es un fenómeno psicosocial suficientemente extendido, debido, con frecuencia, a la ruptura entre las expectativas y las instituciones que podrían guiar las propuestas, los proyectos y las trayectorias personales que permitieran acceder a la satisfacción de este derecho a la educación que tienen los adultos. No obstante, tanto por el valor en sí misma como por su incidencia en otros valores y derechos humanos, la educación de adultos, encuadrada en el marco de la educación a lo largo de la vida, debe ser considerada un bien irrenunciable en la actualidad, para convertirnos en personas dotadas de dignidad humana, en personas con derechos asumidos y comprometidos socialmente, en personas con autonomía personal y proyección social.

Desde el Estado benefactor, la responsabilidad de estas garantías es de las instituciones del Estado y también de la sociedad civil organizada; a partir de aquí podremos referirnos a la sociedad de derechos y deberes. Estas consideraciones referidas a la Educación de Personas Adultas, requiere su contextualización, buscando la adaptación y el equilibrio según las características de la realidad; como lo sostiene Cabello, M.J. (2002) "...la educación es una necesidad civilizadora, asociada a la evolución de nuestra cultura, creada en ella. Y los mecanismos generados para satisfacerla son también históricamente creados, dependiendo su funcionamiento de cómo se arbitren las relaciones educativas con las relaciones económicas y sociales" (Cabello, M.J. 2002:157)

Los procesos de transformación de la realidad española, no han sido ajenos a la mirada de las personas adultas; pero quizás no han asumido el protagonismo activo y participativo ante la reconversión constante del sistema productivo, la adaptación de ofertas educativas a la formación continua del adulto, las transformaciones tecnológicas, el apoyo a las opciones políticas de gobierno, la complicidad ante los conflictos transnacionales, la mediación ante los poderes de la información y la comunicación, el enajenamiento a las problemáticas medioambientales, la condiciones de las políticas de salud...

Los indicadores del impacto social, humano y económico nos han permitido aproximarnos a la situación de la población adulta española, comprendiendo una actitud: formar parte pero no reconocer la implicación en el proceso de transformación y construcción social, y mucho menos sentirse comprometido cuando la puesta de escena social refleja las actuaciones de carencias. Por tanto, sostiene esta situación diferencial de la población adulta la necesidad de cuestionar la actitud irreflexiva y el pensamiento positivista a la interpretación unidireccional, tanto para comprender los datos y relaciones, como para situarnos ante fenómenos socialmente complejos de globalización y regionalización.

Necesitamos la capacidad de pensarlos, analizarlos, comprenderlos como acontecimientos simultáneos y con efectos contradictorios y paradójicos en la sucesión del tiempo, los contextos y las realidades.

Por otra parte, en lo estrictamente educativo estos acontecimientos tienen su repercusión y conllevan a la búsqueda de una nueva significación social al papel de la educación, o mejor dicho, de las instituciones educativas y de sus contenidos para la Educación de Personas Adultas. La preocupación derivada de este trabajo es el reconocimiento y potenciación de las relaciones entre el impacto de formación de las persona adultas con la legitimación de una sociedad dual, con expresiones evidentes de injusticia y de exclusión en la distribución del conocimiento, del empleo y de las capacidades para producir una vida con sentido acorde a la creación y acceso a los bienes culturales, tecnológicos y científicos de la realidad española.

La cuestión principal, englobada en un desafío más que en una realidad social, es cómo contener una Educación de Personas Adultas comprometida con la superación de las desigualdades humanas y las transformaciones impuestas por las exigencias del desarrollo económico y los poderes políticos de la globalización. Algunas pistas tenemos y se trata de apostar por una Educación de Personas Adultas que privilegie la solidaridad, la participación y la justicia social; a condición de superar la prioridad por una rentabilidad económica en lo privado, aún cuando esto supone procesos de exclusión de los menos favorecidos en lo económico y cultural.

En consecuencia, el impacto personal y humano que conlleva la Educación de Personas Adultas, tendrá el valor de su productividad social por sobre la económica. Ello implica recuperar o, mejor dicho, construir el valor de la educación como satisfactor de una necesidad socio histórica y

condición para lograr otros bienes sociales, parámetros de calidad de vida.

### **Rasgos del 'ser adulto' como sujeto contemporáneo**

Habíamos anticipado posibles derivaciones del actual escenario de la Educación de Personas Adultas, que tal vez trascienda los límites institucionales, pero que se integra y reproduce como fenómeno psicosocial de construcción e identificación del ser adulto.

El análisis del impacto social, humano y económico de la Educación de Personas Adultas lleva a considerar que el delicado equilibrio social se halla fuertemente comprometido por los cambios vertiginosos recientes.

Ello ha ido gestando un desplazamiento de ciertos grupos fuera de los límites de la contención social. Las consecuencias de este proceso, comúnmente analizadas en términos de exclusión, o desafiliación (Castel, R. 1990), lo hemos considerado como efecto global sobre la sociedad en su conjunto. Pero, al mismo tiempo descubrimos que se utiliza el concepto de reclusión para examinar las consecuencias sobre el sector social integrado o incluido. Ambos aspectos contribuyen a mostrar la realidad inquietante del contexto español: se presentan como formas de deterioro de la calidad de vida. Exclusión y reclusión son caras de una problemática que va más allá de las carencias de los menos favorecidos socialmente, pero que están expresando la construcción de subjetividades marcadas por la propia experiencia de vida en diversas manifestaciones de condición humana (acceder a la tecnología, comprender la información, aspirar a un puesto de trabajo, valorar el deterioro del medio ambiente, participar de un proyecto de la comunidad, prevenir ante riesgos de enfermedades...)

En el marco de la psicología social para interpretar esta realidad, una lectura alternativa se refiere al ocultamiento como mecanismo que se establece al instituir el término exclusión como el reverso de la inclusión.

Esto distingue entre un adentro y un afuera, y genera la ilusión de que estar adentro de los parámetros sociales de calidad de vida es infinitamente mejor que estar afuera. Sin embargo, la existencia del universo de la exclusión modifica de tal modo el espacio social común que en el 'lado de adentro' sólo se puede vivir recluso, esto es, encerrado, enrejado, atrincherado, limitado. El reverso de la exclusión no es la inclusión sino la reclusión, y a partir de aquí puede advertirse que, en términos de construcción de subjetividades, la época actual muestra diversos rostros de esa realidad.

Un recorrido de síntesis por el escenario de las personas adultas que han vivido –o al menos intentado– la experiencia educativa de 'volver a estudiar' da cuenta de los siguientes rasgos que permiten configurar el panorama de la exclusión:

- A diferencia de algunos años atrás, aún con la sobrecarga social y emocional de no haber podido estudiar en su momento, los adultos sostienen el imaginario del progreso y hasta del ascenso social. Los adultos manifiestan, de diversas maneras, que es muy difícil el proceso para salir de su situación social y económica. Existe cierta certidumbre y convicción entorno al 'no hay vuelta atrás'. Lo ilustra el deseo contrariado de acceder a una oferta educativa a sabiendas que les otorga tan solo una capacitación limitada para enfrentar las demandas del mercado laboral y la evidencia, que constituye el colectivo social de desocupados, del cual muchos adultos forma parte irremediable.
- Los rasgos de soledad y aislamiento que caracterizan muchas historias de adultos (viudez, conflictos familiares, desempleo, problemas de salud, desorientación vocacional o profesional, etc.)



conlleva a la exclusión expresada de dos formas. Una es la que surge del abandono creciente por parte del estado de su función social, y que deja a quienes sufren algún tipo de precariedad abandonados a su suerte, es decir, solos frente a sus necesidades. La otra la que genera el debilitamiento de la inserción relacional a partir de la precarización laboral, tal como lo plantea Castel, R. (1990). El aislamiento social y familiar creciente es una consecuencia directa del empeoramiento de la situación personal, emocional y laboral que se agrava en la carencia de proyecto de vida prolongada.

- También, una larga lista de patologías crece en el territorio de la exclusión, consecuencia de esta falta de correspondencia entre expectativas del adulto y las oportunidades institucionales de la sociedad. Tal vez, sean las patologías socio emocionales las que muestren con mayor nitidez la relación entre enfermedades y falta de contención social. Dice Echeverría, M. (2002) en una investigación llevada a cabo en Santiago de Chile, que de las consultas efectuadas por distintos trabajadores, los accidentes laborales se dan mayoritariamente entre los que estaban ocupados, por razones de esfuerzo y posición; las enfermedades psicosomáticas tienden a darse entre quienes están en riesgo de perder el empleo o trabajan precariamente, en tanto los trastornos psiquiátricos se presentan entre los desocupados (op.cit. Stolkiner, A. 2000:33).

Una mirada por el espacio interior, por lo que se reserva a quienes pertenecen a la sociedad de consumo, o a los que han fortalecido la identidad de pertenencia a los consumidores, nos ofrece un panorama marcado por los siguientes signos:

- El miedo es un sentimiento frecuente, generado por ataques o fantasías de pérdidas. Miedo a la capacidad de aprender, miedo a ser asaltado, miedo a la pérdida del trabajo o bienes, miedo a lo

incierto. La población de 'adentro' vive con miedos, incertidumbres, inseguridades; con-vive con códigos de poblaciones sitiadas: desconfianza, alerta permanente, toque de queda. El miedo a no estar donde nunca han pertenecido, pero que socialmente sienten la presión para formar parte de esa realidad.

- Aquí también hay soledad. La soledad del encierro, de la reclusión. El cada vez más reducido mundo de los vínculos hasta donde la seguridad los permite. Pocos y seguros. Además cada vez son más los objetos los que producen placer y cada vez menos la relación con los semejantes. El aislamiento es, también, promovido desde los mensajes que instan a hacerlo todo o casi todo desde casa: pagar las cuentas, solicitar filmes, comprar comida, chatear y hasta tener sexo virtual, sin moverse de casa. Sin riesgos. Encerrados y seguros.
- En este ámbito se gestan las enfermedades psicosomáticas que se mencionaron anteriormente, las que dan cuenta de las tensiones, las fantasías paranoides, la agorafobia cultivada en la reclusión.

Estos rasgos, enunciados desde la expresión de lo extremo en su cara más cruda y negada de la realidad, que imperan a uno y otro lado de la acera son el producto genuino del tiempo presente. Es por ello, que no resulta sencillo reconocer los componentes y advertir la dirección de los dispositivos sociales y culturales que van produciendo los rasgos de la nueva subjetividad.

Sin embargo, trascendiendo los límites de nuestro objeto de estudio concreto, podemos hacer un recuento que permita considerar, por un lado lo que ha perdido consistencia en la actualidad y que formó parte del imaginario de generaciones pasadas, y delinear, por otro, los rasgos fuertes del imaginario contemporáneo.

Aquellos imaginarios caídos:

*El estado como instancia de apelación.* El Estado benefactor, garante de políticas sociales que procuran mitigar las carencias de los sectores de menores recursos, ha sido reducido a una mínima e insuficiente expresión y disminuido cada vez más. Nunca, como ahora, se ha escuchado a los políticos reconocer las razones que tienen quienes protestan por los bajos salarios, quienes demandan una verdadera reforma del sistema educativo, reclaman por servicios públicos caídos, piden mayor presupuesto para la salud o la educación, o simplemente exigen trabajo. Pero a continuación de aceptar la justicia de todo esto, aclaran que no pueden hacer nada, que no hay recursos, que el presupuesto está comprometido. Ese es el mensaje que va calando en la comprensión de quienes buscan alivio a sus crecientes dificultades: lo que el mercado no puede resolver, no tiene solución. Esto implica la desaparición de un término significativo para el contrato social: la instancia de apelación, el garante de los acuerdos, la protección de los más débiles, la institución reguladora que modera los excesos de la "ley de la selva". Ya no prima el bien común, concepto que sostuvo durante décadas la pertinencia de la institución estatal, sino la maximización de los beneficios económicos para los que, como veremos, el estado lejos de ser una necesidad se presenta como un obstructor.

*El trabajo como fuente de seguridad / El estudio como medio de ascenso social.* Ambas formulaciones sostuvieron los afanes de varias generaciones, convirtiéndose en fuertes soportes de la subjetividad. Hoy, merced a la precarización laboral, a la reducción de la demanda profesional y a los cambios en los perfiles formativos que requiere el mercado, ni uno ni otro conservan el valor de hace pocas décadas.

*Sentido de pertenencia a un proyecto colectivo.* Con la despreciación de la política, razonable a partir de reconocer que los centros de decisión no

se encuentran en las instituciones políticas, agravada por el desprestigio de los liderazgos tradicionales, el espacio político, aquel que no hace más de veinte años albergaba a jóvenes y adultos movilizados en pos de objetivos e ideales de cambio, no sirve hoy para la construcción de proyectos compartidos. Lo mismo se verifica en otros terrenos: sindicalismo, movimiento estudiantil, cooperativismo. El sujeto contemporáneo carece de motivaciones y convicciones que sostengan un proyecto común. El mismo país, como instancia de reconocimiento colectivo, proveedor de identidad y ámbito comunitario por excelencia, es rechazado por los exponentes del pensamiento hegemónico, por convertirse en una traba para el flujo de los negocios.

Como hemos visto en estas interpretaciones aportados y compartidos con Ohmae, K. (1997), la caída de los imaginarios obliga a una reestructuración profunda del universo simbólico de la subjetividad contemporánea, generándose lo que siguiendo a Tom, R. : "...una perturbación temporaria de los mecanismos de regulación de un individuo o de un conjunto de individuos" (op.cit. en Kaës, R. 1997:18) El lazo social mismo es reformulado, desgarrándose el tejido de las redes de significación y provocando la desestabilización de las contenciones grupales que construyen y sostienen el equilibrio psíquico y emocional del adulto.

Frente a la caída de los imaginarios precedentes es posible advertir la entronización de ideas, conceptos, nociones que, lentamente, van ocupando su lugar en la gestación de las nuevas subjetividades.

Una rápida enunciación permite considerar los siguientes rasgos:

- Sobredimensión de lo privado frente a lo público; la masificación por sobre la diversidad.
- Crecimiento de la importancia de los objetos de consumo capitalista como fuente de satisfacción y necesidades creadas.

- Pérdida correlativa de la importancia de la relación entre personas.
- Descreimiento en las instituciones y en la política como representación de los intereses individuales, de la comunidad, de lo regional.
- Aumento de la valoración del individualismo.
- Creciente ausencia de proyectos colectivos co-participativos y solidarios.

En torno a estos ejes se irán configurando los imaginarios del sujeto de la globalización. La reclusión aportará el ámbito específico en el cual cada uno de ellos florecerá y echará raíces en un acoplamiento ajustado.

Claro que el adulto valorará más lo privado que lo público, su universo se reducirá progresivamente hacia los interiores protegidos desde donde lo público es visto como amenaza por su apertura, su exposición, su necesidad de compartir con otros.

Claro que en su encerramiento se reducirán sus contactos con otras personas y, entonces, crecerá correlativamente la importancia de la satisfacción por medio de los objetos.

Claro que en esa tendencia irán perdiendo importancia las instituciones sociales y la misma política. Y claro que crecerá el individualismo.

Este ser adulto -nosotros mismos ya en parte, nuestros hijos con mayor plenitud- ¿habrá de marchar hacia un mañana marcado con estas señales, ya signos instituidos, o encontrará colectivamente la manera de quebrar ese designio, de pensar lo impensable, de extraer de la nada otros signos, otros mañanas?

No hay certezas. Sólo una apuesta, si cabe.

## **ANEXO**

### **Instrumentos de Recolección de Información**

## ANÁLISIS DEL IMPACTO ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

### MODELO DE CUESTIONARIO A1

Para personas adultas que han obtenido el Graduado Escolar

Para personas que han abandonado el Graduado Escolar

Para personas con el título de Graduado Escolar y se encuentran cursando el Graduado Escolar Secundario

	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1	Datos de iniciación de Estudios de Graduado Escolar:	
2	a) Datos de obtención del título de Graduado Escolar: b) Años transcurridos desde la iniciación hasta finales de la obtención	
3	Horas de clases realizadas	___ 300 y más horas ___ Mas de 300 horas
4	Sexo:	Hombre: _____ Mujer: _____
5	Nivel de estudios del padre:	___ Sin estudios ___ Básicos ___ Bachillerato ___ Formación Profesional 1 ___ Formación Profesional 2 ___ Diplomado ___ Licenciado
6	Nivel de estudios de la madre:	___ Sin estudios ___ Básicos ___ Bachillerato ___ Formación Profesional 1 ___ Formación Profesional 2 ___ Diplomado ___ Licenciado
10	Has cambiado de empresa de forma voluntaria mientras estudiabas el Graduado? Cuántas veces?	___ Sí ___ No ___
11	Has cambiado de empresa de forma voluntaria durante los años posteriores a obtener el Graduado? Cuántas veces?	___ Sí ___ No ___
12	Has cambiado de trabajo dentro de la empresa de forma voluntaria mientras estudiabas el Graduado?	___ Sí ___ No
13	Has cambiado de trabajo dentro de la empresa de forma voluntaria durante los años posteriores a obtener el Graduado?	___ Sí ___ No
14	Oficio y categoría laboral en el mes anterior a comenzar el GE.	___ No tenía trabajo Oficio: _____ Categoría: _____
15	Oficio y categoría laboral en los años posteriores a terminar los estudios	___ No tenía trabajo ___ Baja de categoría ___ Seguía igual ___ Sube de categoría
16	Se ha presentado a las pruebas no escolarizadas de FP1?	___ Sí ___ No
17	Ha hecho cursos específicos de preparación para ir a las pruebas?	___ Sí ___ No
18	Has conseguido el título de FP1?	___ Sí ___ No
19	Otros estudios... Otros cursos...	Cursos _____ Horas _____
20	Intenta valorar, seleccionando de 1 al 6, el papel que	1 2 3 4 5 6

	ha jugado en tu carrera profesional el haber ido a las clases y haber obtenido el título de Graduado Escolar (1 nulo – 6 mucha importancia)	
22	Intenta valorar, seleccionando de 1 al 6, el papel que ha jugado en tu carrera profesional el hecho de haber asistido a las clases y haber obtenido el título de FP1 (1 nulo – 6 mucha importancia)	1 2 3 4 5 6
23	Ingresos totales netos obtenidos durante el año anterior al comienzo de los estudios de Graduado Escolar	Ingresos anuales netos; _____
24	Ingresos totales netos obtenidos durante los años de los estudios de Graduado Escolar	Ingresos anuales netos; _____
25	Ingresos totales netos obtenidos durante el año posterior a los estudios de Graduado Escolar	Ingresos anuales netos; _____
26	Has tenido variaciones económicas a) derivadas del azar b) herencias c) cambios en el estado civil o convivencia familiar que pudo haber hecho variar los ingresos de los años antes de acabar el estudio y los años posteriores a la obtención del título?	___No ___Si _____La variación supone más poder adquisitivo para ti _____La variación supone menos poder adquisitivo para ti
27	Qué marca y modelo de coche tenías antes de comenzar los estudios de Graduado?	_____ ___No tenías
28	Qué marca y modelo de coche tenías después de obtener el título?	_____ ___No tenías
29	Intenta comparar si era inferior, igual o mejor que el que tenías antes de comenzar el estudio de Graduado	___Inferior ___Igual ___Mejor
30	a) Qué tipo de casa o piso tenías antes de comenzar los estudios b) Qué tipo de casa o piso tenías después de acabar los estudios? c) Qué tipo de casa o piso tenías en los cinco años después de acabar los estudios? Nota: solo es posible dar una respuesta	



## ANÁLISIS DE IMPACTO PERSONAL Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

### MODELO DE CUESTIONARIO A2

Para personas adultas que han obtenido el Graduado Escolar

Para personas que han abandonado el Graduado Escolar

Para personas con el título de Graduado Escolar y se encuentran cursando el Graduado Escolar Secundario

El periodo a contestar va desde el comienzo de las clases hasta finalizar (sea para obtener el título o al momento de abandonar), siguiendo los años que han seguido.

En todas las preguntas deberá considerar:

- Conceptos trabajados en los módulos o asignaturas.
- Vivencias dentro del aula. Vivencias en la escuela (ambiente)
- Las consecuencias de los estudios en los años posteriores haberlos acabado.

	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1	<p>A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado escolar que has realizado te han ayudado a sentirte una persona mas informada</p> <p>B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado escolar te han ayudado a sentirte más seguro/a en tu expresión oral</p> <p>C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a sentirte mas seguro/a en el mundo del trabajo</p> <p>D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a hacer amistades más fácilmente</p> <p>(1, poca ayuda - 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
2	<p>A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar que has realizado te han ayudado a mejorar tu alimentación</p> <p>B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a mantener tu salud</p> <p>C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a potenciar la salud de otros miembros de tu familia y entornos personal</p> <p>(1, poca ayuda - 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
3	<p>A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar que vas ha realizar te han ayudado a entender mejor las etiquetas de los productos de consumo</p> <p>B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor la publicidad</p> <p>C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor las instrucciones al usar los electrodomésticos</p> <p>D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>

	<p>estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor los contratos para alquilar o comprar un piso</p> <p>E. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor los informes de los bancos sobre tus cuentas bancarias</p> <p>F. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor los recibos de luz, agua y teléfono</p> <p>(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
4	<p>Nota: Si no tienes hijos no se contesta</p> <p>A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar que has realizado te han ayudado a mejorar la educación de los hijos dentro de la familia</p> <p>B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor los problemas de tus hijos con los amigos</p> <p>C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a hacer uso de las lecturas de libros, revistas, etc. delante de tus hijos</p> <p>D. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a comprender mejor los problemas escolares de tus hijos</p> <p>E. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor las informaciones de los maestros y profesores sobre tus hijos</p> <p>(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
5	<p>A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar que has realizado te han ayudado a entender mejor las situaciones conflictivas dentro de tu familia</p> <p>B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor las situaciones conflictivas en el ámbito de tus amistades</p> <p>C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor las situaciones conflictivas dentro del trabajo</p> <p>(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
6	<p>Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor las noticias de la radio y la TV</p> <p>(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>
7	<p>Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor las informaciones escritas en diarios, revistas y otros medios de información</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>

	(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)	
8	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a manejar un ordenador u otros soportes informáticos	1 2 3 4 5 6
9	<p>A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a redactar mejor notas de uso doméstico</p> <p>B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a redactar mejor notas del trabajo</p> <p>C. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a redactar mejor cartas personales</p> <p>(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
10	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender y resolver los principales problemas de matemáticas que se te presentan en la vida cotidiana	1 2 3 4 5 6
	(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)	
11	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor los problemas del medio ambiente	1 2 3 4 5 6
	(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)	
12	<p>A. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a entender mejor como funciona una empresa</p> <p>B. Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar te han ayudado a trabajar mejor en equipo con los compañeros de trabajo</p> <p>(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p> <p>1 2 3 4 5 6</p>
13	<p>Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los estudios de Graduado Escolar que has realizado te han ayudado a entender lo que defiende una de las asociaciones siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asociaciones relacionadas con la defensa de la salud</li> <li>▪ Asociaciones relacionadas con la defensa de la cultura</li> <li>▪ Asociaciones relacionadas con la defensa de los derechos humanos</li> <li>▪ Asociaciones relacionadas con la defensa del medio ambiente</li> <li>▪ Asociaciones de vecinos</li> <li>▪ Asociaciones deportivas</li> <li>▪ Asociaciones de padres y madres</li> <li>▪ Asociaciones relacionadas con la defensa de la educación de adultos</li> <li>▪ Sindicatos</li> </ul> <p>(1 poca ayuda – 6 mucha ayuda)</p>	1 2 3 4 5 6

## ANÁLISIS DEL NIVEL DE CONFIANZA DEL ADULTO EN EL PROCESO EDUCATIVO DEL GRADUADO ESCOLAR

### MODELO DE CUESTIONARIO A3

Para personas adultas que han obtenido el Graduado Escolar

Para personas que han abandonado el Graduado Escolar

Para personas con el título de Graduado Escolar y se encuentran cursando el Graduado Escolar Secundario

Este cuestionario pretende investigar el nivel de confianza que han generado los programas de Graduado Escolar en personas que han obtenido el título y en las que han abandonado los estudios. De alguna manera intenta descubrir aspectos positivos o negativos de los programas o si hay aspectos que se han de reforzar o necesitan mejorarse.

	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1	Ha estado en alguna clase de Graduado Escolar donde había una asistencia de 18 o menos personas?	___ No ___ Si
2	Si la respuesta es afirmativa: Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, el nivel de confianza que te merece un grupo de esas características para aprender con buen aprovechamiento (1 algo de confianza – 6 mucha)	1 2 3 4 5 6
3	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el hecho de que el grupo fuese de 18 y mas alumnos podrían limitar tu participación en esos grupos?	1 2 3 4 5 6
4	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el hecho de que las clases entre 18 alumnos y más se puede considerar un factor que favorece el abandono de las clases (1 no favorece mucho – 6 mucho)	1 2 3 4 5 6
5	Has estado en alguna clase de Graduado Escolar donde si había una asistencia de 8 a 17 personas?	___ No ___ Si
6	Si la respuesta es afirmativa: Valora, seleccionando de 1 al 6, el nivel de confianza que te merece un grupo de esas características por aprender con buen aprovechamiento	1 2 3 4 5 6

### EL NIVEL DE CONFIANZA SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS...

7	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si los maestros que has tenido estaban preparados para el trabajo de enseñar en la escuela de adultos (1 poco – 6 muy preparado)	1 2 3 4 5 6
8	Intenta valorar, seleccionando de 1 al 6, si en las clases que has asistido siempre te has sentido tratado/a como una persona adulta (1 nunca – 6 siempre)	1 2 3 4 5 6
9	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el trato humano que has recibido dentro de las aulas favorece la asistencia a las clases? (1 poco – 6 mucho)	1 2 3 4 5 6

**SOBRE EL NIVEL DE CONFIANZA DE LOS CONTENIDOS DE LAS CLASES**

10	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el contenido de las clases de Graduado escolar estaban bien adaptadas a tus necesidades y a tus intereses de persona adulta (1 poco – 6 mucho)	1 2 3 4 5 6
----	---	-------------

**SOBRE LA CONFIANZA EN LOS HORARIOS DE LOS MÓDULOS Y ASIGNATURAS**

11	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si el horario de las clases de Graduado Escolar eran adecuados a favor de tu asistencia a las clases (1 poco – 6 mucho)	1 2 3 4 5 6
----	---	-------------

**EL NIVEL DE CONFIANZA SOBRE LA DURACIÓN DE LOS MÓDULOS O ASIGNATURAS DEL GRADUADO ESCOLAR...**

12	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si la duración de los módulos o asignaturas de Graduado Escolar era adecuada a favor de tu asistencia a las clases? (1 poco – 6 mucho)	1 2 3 4 5 6
----	--	-------------

**EL NIVEL DE CONFIANZA SOBRE LA DURACIÓN TOTAL DEL GRADUADO ESCOLAR...**

13	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si la duración total del Graduado Escolar era adecuada teniendo en cuenta el tiempo libre disponible? (1 poco – 6 mucho)	1 2 3 4 5 6
----	--	-------------

**EL NIVEL DE CONFIANZA SOBRE LA INFORMACIÓN RECIBIDA PARA ECONOMIZAR TIEMPOS.**

14	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si en el momento de matricularte o durante las clases de Graduado Escolar has tenido suficiente información de las posibilidades de poder prepararte para las pruebas de FP1 (1 nula – 6 suficiente)	1 2 3 4 5 6
----	--	-------------

**SOBRE LA INFLUENCIA DE LAS GANAS DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS POR CAUSAS PERSONALES...**

15	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si alguna vez has tenido ganas de abandonar los estudios por causas personales. (1 pocas ganas – 6 muchas)	1 2 3 4 5 6
----	--	-------------

**SOBRE LA POSIBILIDAD DE RECOMENDAR LOS ESTUDIOS DE GRADUADO ESCOLAR A OTRAS PERSONAS**

16	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si crees que las clases de Graduado Escolar se pueden recomendar a otras personas. (1 poco recomendable – 6 mucho)	1 2 3 4 5 6
----	--	-------------

**SOBRE LA INFLUENCIA QUE PODRÍA TENER EN EL FUTURO LA ARTICULACIÓN DE LA FORMACIÓN BÁSICA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

17	Has tenido algún tipo de cursos de formación profesional (FP) superior de 60 o más horas?	___No ___Sí
18	Intenta valorar, seleccionando de 1 a 6, si consideras que las clases del GE deberían orientarse mas a la FP	1 2 3 4 5 6

## **ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN, DE LOS ADULTOS IMPLICADOS EN EL ROL DE ALUMNOS, ACERCA DEL IMPACTO SOCIAL, PERSONAL Y ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS**

### **Modelo de Guía para los Grupos de Discusión B1**

**Para personas adultas que han obtenido el Graduado Escolar (Grupo Mixto)**

**Para personas que han abandonado el Graduado Escolar (Grupo Mixto)**

**Para personas con el título de Graduado Escolar y se encuentran cursando el Graduado Escolar Secundario**

#### **Primer Eje: Transformaciones Sociales**

1. Considerando la etapa de vida en la que les hubiese correspondido asistir a la escuela y el momento en el que concretaron los estudios de GE ¿qué cambios reconocen en el panorama de la sociedad? Sugerencia de aspectos: circulación de la información y los medios, tecnología y ciencia, organización del trabajo, modelo de familia, ciudadanía, entre otros
2. ¿Qué cambios personales le han implicado esas transformaciones de la sociedad? ¿Cuáles de esas demandas sociales del entorno cree haber logrado y cuáles aun no? ¿Por qué?
3. ¿Cómo proyecta la sociedad? ¿Cuáles serían los nuevos cambios para unos años próximos?

#### **Segundo Eje: Educación**

1. ¿Qué significa para Ud. la educación? ¿Qué sentido / función ha tenido dentro del grupo familiar, en el ámbito laboral, en las relaciones sociales?
2. ¿Qué implicó 'educarse como adulto'? ¿Cuáles son los aspectos que valora? ¿Cuáles los que critica?
3. ¿Cómo interpreta la educación y los cambios que vive la sociedad en un futuro? ¿Cómo interpreta su vida personal en relación con ello?
4. ¿Qué relación podría establecer -si la considera oportuna- entre la educación y la economía (personal y de la social)?

#### **Tercer Eje: Impacto Personal**

1. ¿Cómo se definiría Ud. mismo antes del Graduado Escolar? ¿Y después?
2. Son muchas las personas adultas que han finalizado el Graduado Escolar en circunstancias similares a las suyas ¿qué aspectos personales, sociales y económicos considera que comparte con ello?

(Los interrogantes son orientadores al grupo de discusión)

**ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN, DE LOS ADULTOS IMPLICADOS EN EL ROL DE AGENTES SOCIALES Y EDUCATIVOS, ACERCA DEL IMPACTO SOCIAL, PERSONAL Y ECONÓMICO DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS**

**Modelo de Guía para los Grupos de Discusión B2**

**Para Informantes claves institucionales y comunitarios: maestros, tutores, directivos - representantes asociaciones, empresas / sindicatos, servicios sociales (Grupo Mixto)**

1. Desde su rol socio laboral ¿cómo interpreta la Educación de Personas Adultas? y ¿Qué significa educar a un adulto?
2. ¿Cuáles son las necesidades personales, sociales y económicas requeridas por el adulto que realiza el Graduado Escolar, en el marco de la Educación de Personas Adultas?
3. ¿Considera que la Educación de Personas Adultas es social y económicamente productiva? ¿Qué argumentos lo justifican?
4. ¿Cuál es su interpretación acerca de la visión del adulto en torno a la concepción de que la Educación de Personas Adultas es social y económicamente productiva?
5. La educación adquiere sentido en un contexto social determinado ¿cómo proyecta la Educación de Personas Adultas, en un nuevo orden social, cultural, político, económico?

## ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE INCIDENCIA EN EL ABSENTISMO DE LAS PERSONAS ADULTAS

### MODELO DE CUESTIONARIO C1

Para personas que han abandonado la Educación Secundaria

	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1	¿Cuántos Módulos realizó? (tiempo de asistencia al Centro)	<p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sin Evaluación</li> <li>○ Con Evaluación</li> </ul>
2	¿Cuál fue el motivo que lo llevó a estudiar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intención de superación personal</li> <li>○ Intención de superación profesional</li> <li>○ Exigencias para la estabilidad laboral</li> <li>○ Demandas para el desempeño laboral</li> <li>○ Desafíos de vida cotidiana</li> <li>○ Búsqueda de crecimiento social</li> </ul>
3	¿Quién/es lo acompañaron en esta decisión de comenzar a estudiar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Yo mismo</li> <li>○ Hijos/as, nietos/as</li> <li>○ Esposo/a</li> <li>○ Núcleo familiar cercano</li> <li>○ Ámbito laboral (patrón)</li> <li>○ Compañeros de trabajo</li> <li>○ Grupos de amistades</li> </ul>
4	¿Cuáles eran sus expectativas respecto a los estudios que estaba realizando? ..... ..... .....	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vinculadas a la persona en sí misma</li> <li>○ Vinculadas a terceros (familia, empleador, amigo)</li> <li>○ Relacionadas con el proyecto profesional</li> <li>○ Relacionada con las expectativas sociales (trabajo, ocio, recreación, cultural,)</li> </ul>
5	¿Por qué abandonó los estudios en los que se había matriculado? ..... ..... ..... ..... .....	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivos Personales (salud, atención familiar, posibilidades de aprendizaje, desilusión, aspectos emocionales, relaciones interpersonales...)</li> <li>○ Motivos Laborales (conservación del puesto, capacitación laboral, superación profesional, búsqueda de alternativas de trabajo, obediencia al jefe, desactualización de conocimientos,...)</li> <li>○ Motivos del Centro (relacionadas con las asignaturas, relaciones con los profesores y/o compañeros de grupo, disponibilidades horarias, espacios y recursos para el estudio, formas de enseñar, complejidad de los conocimientos, falta de motivación, aspectos administrativos o burocráticos, ...)</li> </ul>
6	¿Volvería a retomar los estudios en el centro?	Si..... No..... No responde.....
7	¿Qué aspectos de su vida pensó que cambiarían a partir de los estudios que realizaba en el centro?	



## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1986) *Ideología y currículum*. Madrid: Akal
- Ball, S. J. (1989) *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: MEC/Paidós
- Becker, G. (1996) *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial
- Bently, T. Seltzer, K. (1999) *La era de la creatividad*. Madrid: Aula XXI
- Bernstein, B. (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, La Roure.
- Blaug, M (comp.) (1972) *Economía de la educación*. Textos escogidos. Madrid: Tecnos
- Blaug, M. (1981) *Educación y empleo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos
- Bosch, F. y Día, J. (1987) *La Educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama
- Cabello, M. J. (1993) *La educación de personas adultas como acción institucional*. Educación y Sociedad, 12, 37-60
- Cabello, M. J. (1997) *Didáctica y Educación de Personas Adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Cabello, M. J. (1998) *Aprender para convivir: concepciones y estrategias en educación de personas adultas*. Diálogos, 14, 21-31
- Cabello, M. J. (1999) *Alfabetización de personas adultas: diversidad y cooperación local*. En Rubio, E. y Rayón, L. Repensar la enseñanza desde la diversidad. Sevilla: MCEP
- Cabello, M. J. (2000) *De otra manera. Educación de adultos socialmente productiva*. En PALAZÓN y TOVAR Métodos y técnicas del aprendizaje adulto en la formación continua. Murcia: CCOO-FORCEM
- Cabello, M. J. (2000) (Proyecto docente)

- Cabello, M. J. (2002) *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Cabruja, T. (1998) *Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder*, en Gordo, A. y Linaza, J.L. (1996) *Psicologías, Discursos, Poder*. Madrid: Visor.
- Caride, J. (1992) *Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. La Pedagogía Social en el marco de un desarrollo integrado*. *Pedagogía Social*, 7, 19-36
- Carnoy, M (1988) *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI
- Castel, R. (1990) *La dinámica de los procesos de marginalización*. *Revista Topía*
- Castells, M. (1997) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I *La sociedad red*, Vol. II *El poder de la identidad*, Vol. III *Fin de milenio*. Madrid: Alianza
- Collins, R. (1989) *La sociedad credencialita: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal
- Comisión Europea (1995) *Hacia la sociedad cognitiva: enseñar y aprender*. Luxemburgo: Oficina Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. y otros (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana – Paris UNESCO
- Du Bois W.E.B. (1975) *Color and democracy: colonies and peace*, Kraus-Thompson,
- Durkheim, E. (1982) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta
- Durkheim, E. (1992) *Las formas elementales de la vida religiosa*, Madrid: Akal
- Easton, P. y Klees, S. (1990) *Educación y economía: otras perspectivas*. *Perspectivas*, Vol. XX N° 4
- Eicher, J. C. (1988) *Treinta años de economía de la educación*. *Economía*, 12
- Eisner, E. (1998) *Cognición y currículo*. Buenos Aires: Amorrortu
- Eisner, E. (1998) *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu
- Faure, E. y otros (1972) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universitaria
- Fernández Enguita, M. (2001) *Educación en tiempos incierto*. Madrid: Morata, S.L.
- Foucault, M. (1978) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI

Frege, G. (1914) *La lógica de la matemática*. Artículo escrito en la primavera de 1914. Versión en español en Gottlob Frege: Escritos Lógico-Semánticos. Madrid: Editorial Tecnos

Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós

Freire, P. y Donaldo, M. (1996) *A dialogue: culture, language and race*. Citado en Chomsky, N (2002) *La (des)educación*. Barcelona: Letras de Crítica

Frigotto, G. (1998) *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Miño y Dávila

Fuente, A. de la y Da Rocha, J.M. (1994) *Capital humano, productividad y crecimiento*. En J.M. Esteban(ed) *Crecimiento y convergencia regional en España y Europa*, Vol. I Instituto de Análisis Económico (CSIC)

Fukuyama, F. (1996) *Confianza*, Buenos Aires: Editorial Atlántida

Furtado, C. (1983) *Breve introducción al desarrollo. Un enfoque interdisciplinario*. México: Fondo de Cultura Económica

Gadamer (1977) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme

Gimeno Sacristán, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata

Gimeno Sacristán, J. (2001) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, 2ª edición. Madrid: Morata

Gimeno, S. (2003) *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*. En Martínez Bonafé, J. (coord.) y otros (2003) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Grao

Giroux, H. (1990) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós

Goffman, E. (1993) *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu

Gramsci, A. (1985) *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro

Grao, J. (1994) *Acerca de la producción educativa*. Estudio de los centros Educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

- Griffin, C. (1987) *Adult Education as Social Policy*. Londres, Nueva York, Sdney: Croom Helm
- Guy de Villers, G. Ch (2002) *Relatos de historia de vida en formación de adultos*. Bélgica: Universidad Católica de Lovaina – La Nueva
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- Illich, I (1974) *Hacia el fin de la era escolar*. Cuaderno 65. México: CIDOC
- Imbernón, F. (coord) y otros (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao
- Jackson, Ph. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Kaes, R. (1997) *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco
- Kaplún, G. (2005) *Contenidos, itinerarios y juegos*. Revista Interamericana de Educación de Adultos N° 27,1 Enero – Junio 2005
- Kosik, K. (1976) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo
- Landsheere, G. (1994) *La lucha contra el Fracaso Escolar. Un desafío para la Comunidad Europea*. Documento de la Comunidad Europea, Bruselas - Luxemburgo
- Landsheere, G. (1996) *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla
- Larrosa, J. (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta
- Larrosa, J. (1995) *Tecnologías del yo y la educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. En: Larrosa, J. (Eds.) op.cit.
- Leadbeater, Ch. (1998) *Welcome to the Knowledge Economy*. En Hargreaves, I. y Christie I. (eds), *Tomorrow's Politics*, Londres: Demos
- Legrand, P. (1973) *Introducción a la Educación Permanente*. Barcelona: Teide
- Lerena, C. (1989) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores
- Limoeiro, (1974) *El valor económico de la educación: una revisión*. Cuadernos de Economía N° 5, 295-308
- Limoeiro, (1981) *Universidad y estructura de poder*, en cuaderno de Cultura de USU. Río de Janeiro, 3 (3)

- Locke, J. (1986) *Pensamiento sobre la educación*. Madrid: Akal
- Gardner, H.(1987) *Estructura de la Mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencia*. México: F.C.E.
- Genestar Llufríu, M (2004) *Escuelas de Personas Adultas ¿una buena inversión?* S/D Editorial
- Goleman, D. (2000) *La inteligencia emocional*. Argentina: Grupo Zeta
- Marshall, A. (1963) *Principios de Economía*. Madrid: Aguilar
- Marshall, A. (1998) *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza
- Max-Neef, M. (1986) *Economía Descalza. Señales desde el Mundo Invisible* Estocolmo, Buenos Aires, Montevideo: Nordan
- Mead, M. (1954) *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del sistema Educativo*. Madrid: MEC
- Mill, J. S. (1970) *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza
- Milwood, (1975) En Chomsky, N. (2002) *La (des) educación*. Barcelona: Editorial Letras de Crítica
- Núñez, C.E. (1992) *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad
- O.C.D.E. (1996) *Apprendre à tout âge*. París
- Ohmae, K. (1997) *El fin del estado-nación*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
- Olariaga, X. A. (1988) *Génesis y desarrollo de la economía de la educación*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones
- Oroval, E. (1996) *Economía de la Educación*. Barcelona: Ariel
- Pérez Gómez, A. I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- Perrenoud, Ph. (1996) *La construcción del éxito y del Fracaso Escolar*. Madrid: Morata
- Popkewitz, T. S. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori

Putnam, R. (1993) *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press, 171

Recio, A. (1997) *Escuela, economía y trabajo*. Mientras tanto, 68-69, 31-49

Richman, H. (1976) W. Dithely, selected writings. Cambridge, UK, Cambridge University Press. En Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid; Morata

San Segundo, M. J. (2001) *Economía de la Educación*. España: Síntesis Educación

Sánchez Vázquez, A. (1987) *Escritos de filosofía y política*. Madrid: Ayuso

Schultz, (1959) *El valor económico de la educación*. Río de Janeiro: Zahar

Schultz, (1972) *Investemen in Human Capital: the role of education and of research*

Smith, A. (1955) *Riqueza de las Naciones*. Barcelona: Bosch

Stolkiner, A. (2000) *Políticas en salud mental*. Buenos Aires: Editorial Lugar

Tadeu da Silva, T. (1997) *El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total*. En Gentili, P. Apple, M. y Tadeu da Silva, T. (1997) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Argentina: Losada

Tajfel, H. (1981) *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder

Tedesco, J. C. (2002) *Educación y ciudadanía paritaria*. En Imbernón, F. (coord) y otros (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao

Tiana, A. (1993) *Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo*. Bordón, Vol. 45 N° 3, 283-293

Torres, J. (1991) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata

UNESCO, OREALC (2000) *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago de Chile: CEAAL/CREFAL/INEA

Unión Europea (1993) *Crecimiento, competitividad y empleo*

Usher, R. (1991) *Situación de la Educación de Adultos en la práctica*. Revista de Educación 294, 155-179

Uslaner, E. (2002) *The Moral Foundations of Trust*, Cambridge: Cambridge University Press

Zacarés, J. y Serra, D. (1996) *Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto*. En *Psicología Clínica y Salud*, Vol. 12, Nº 1, pp. 41-60